



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**COMPREENSÕES DE APRENDIZES ACERCA DO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LE MEDIADA PELA MÚSICA**

CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN

SÃO CARLOS
2020



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**COMPREENSÕES DE APRENDIZES ACERCA DO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE LE MEDIADA PELA MÚSICA**

Claudete Alves da S. Molesin

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal de São Carlos, como parte dos
requisitos para a obtenção do Título de Mestre
em Linguística. Orientadora: Prof^a Dr. Rita
de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes**

**São Carlos
2020**

Molesin, Claudete Alves da Silva

Compreensões de Aprendizizes Acerca Do Processo De Aprendizagem De LE Mediada Pela Música / Claudete Alves da Silva Molesin -- 2020.
136f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Barbirato, Rita de Cássia
Banca Examinadora: Eliane Hercules Augusto Navarro, Claudia Jotto Kawachi Furlan
Bibliografia

1. Aprendizagem de Língua Inglesa . 2. Estratégias de Aprendizagem . 3. Motivação . I. Molesin, Claudete Alves da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Claudete Alves da Silva Molesin, realizada em 25/06/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes (UFSCar)

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedicatória

Devo inteiramente a Deus a conclusão deste trabalho, porquanto, sem sua divina orientação, não eu jamais teria conseguido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a meu Divino Criador e Maior orientador a conclusão deste trabalho. Sua providência divina me inspirou e consolou nos momentos mais difíceis desta jornada.

Agradeço imensamente ao meu esposo e eterno companheiro, Valtinho, que jamais mediu esforços para que este sonho fosse realizado. Pelas refeições deliciosas que preparava enquanto eu trabalhava nesta pesquisa e por todos os outros sacrifícios feitos para contribuir com nossos projetos familiares sem nunca se queixar de fadiga, muitas vezes, trabalhando por nós dois.

Aos meus pais, Oswaldo e Clara, por terem me concedido a vida e me ensinado que o trabalho árduo e a honestidade constituem o único caminho para o sucesso, além de sempre externarem seu amor incondicional e confiança em mim.

Às minhas três filhas, Isadora, Vitória e Débora pelo apoio, incentivo e compreensão pelos muitos momentos de ausência e por sempre acreditarem que eu conseguiria. Por fazerem parte da minha vida e serem a razão de eu nunca desistir.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, que prestou um valioso serviço para a conclusão deste trabalho me acompanhando e me corrigindo sempre que necessário.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Nelson Viana e Prof^a Dr^a. Marli Barçante e pelos membros da banca de defesa, Prof^a Dr^a. Eliane Augusto-Navarro e Prof^a Dr^a. Cláudia Jotto Kawachi Furlan, pelas inestimáveis colaborações e sugestões que contribuíram para a formulação deste estudo .

Às minhas queridas amigas e companheiras de jornada Carla Raqueli Lorenzoni, Lilian Pereira Carvalho e Emanuelle Vilaça pelas palavras amigas, pela força e incentivo nos momentos difíceis e felizes que passamos juntas durante esta jornada.

A todos os alunos e professores participantes desta pesquisa cuja colaboração foi indispensável para sua realização.

A todos os professores e técnicos administrativos da PPGL pela participação direta ou indireta neste trabalho.

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa e cunho exploratório, tem como finalidade analisar perspectivas de um grupo de aprendizes de língua estrangeira sobre o que afirmam ter aprendido da Língua Inglesa, majoritariamente, por meio da música e sem a mediação de um professor. Além disso, procuramos averiguar como esses alunos explicam a aprendizagem de Língua Inglesa, buscando reconhecer as interfaces entre suas declarações e suas estratégias para aprender a Língua-alvo. Para tanto, apoiamos-nos em estudos sobre abordagem e/ou cultura de aprender línguas conduzidos por Almeida Filho (2010, 2014 e 2015) e que abordam preceitos ou práticas subjacentes ao ato de aprender língua estrangeira. Damos enfoque, por meio dos estudos de Ferraço de Paula (2008), à competência espontânea de aprender línguas cuja abordagem é determinada pelas tradições de aprender e repercutidas nas práticas e hábitos de estudar. Também nos interessou verificar de que forma fatores como estratégias de aprendizagem, Oxford (2003), empregadas pelos participantes da pesquisa refletem sua cultura de aprender línguas. Outros fundamentos e concepções, da mesma forma, serviram como pilares de sustentação para o desenvolvimento deste estudo como no caso a motivação no âmbito da aprendizagem de LE, Gardner (2005, 2010, 2012) e Deci and Ryan (1975, 2000). Estudos de outros pesquisadores contribuíram igualmente para a composição do arcabouço teórico. Para produção dos dados, esta pesquisa contou com um questionário semiestruturado, e um roteiro de entrevista que nos orientaram na condução deste estudo. Mediante análise dos dados, pode-se obter os seguintes resultados: a competência espontânea de aprender línguas se evidencia nos procedimentos demonstrados pelos participantes. O reconhecimento da cultura de aprender línguas e das estratégias de aprendizagem adotadas por esses aprendizes influenciadas por seus estilos peculiares de aprender e por uma orientação intrínseca nos permitiu vislumbrar suas atitudes, crenças e motivações na condução de sua aprendizagem autônoma.

Palavras-chave: cultura de aprender línguas; estratégias de aprendizagem; motivação; música.

ABSTRACT

This qualitative and exploratory study aims to analyze the perspectives of a group of foreign language learners about what they claim to have learned from the English language, mostly through music and without the mediation of a teacher. In addition, we seek to find out how these students explain the English language learning, seeking to recognize the interfaces between their statements and their strategies for learning the target language. To this end, we rely on studies on the approach and / or culture of learning languages conducted by Almeida Filho (2010, 2014 and 2015) and which address precepts or practices underlying the act of learning a Foreign Language. We focus, through the studies of Ferrazo de Paula (2008), on the spontaneous competence of learning languages whose approach is determined by the traditions of learning and reflected in the practices and habits of studying. We were also interested in investigating how factors such as learning strategies, Oxford (2003), used by the research participants reflect their culture of learning languages. Other fundamentals and concepts, likewise, served as supporting pillars for the development of this study, such as motivation in the context of foreign language learning, Gardner (2005, 2010, 2012) and Deci and Ryan (1975, 2000). Studies by other researchers also contributed to the composition of the theoretical framework. To the data production, this research included a semi-structured questionnaire and an interview script that guided us in conducting this study. Through data analysis, the following results can be obtained: language spontaneous competence is evident in the procedures demonstrated by the participants. The recognition of the culture of learning languages and the learning strategies adopted by these learners influenced by their peculiar styles of learning and by an intrinsic orientation allowed us to glimpse their attitudes, beliefs and motivations in conducting their autonomous learning.

Keywords: culture of learning languages; learning strategies; motivation; music.

Sumário

ANTECEDENTES DA PESQUISA	12
A Importância da Música na minha Formação (uma Breve Retrospectiva).....	12
Inglês com Música.....	13
INTRODUÇÃO	15
Contextualizando o Problema.....	15
Perguntas da Pesquisa.....	18
Objetivos de Pesquisa.....	18
Organização da Dissertação.....	19
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Psicologia behaviorista	21
1.1.1 Comportamentalismo.....	21
1.1.2 Perspectiva Estruturalista.....	23
1.2 Teoria Inatista	24
1.3 Perspectiva sociointeracionista	26
1.3.1 Mediação	27
1.4 Aprendizagem de LE	29
1.4.1 Abordagem e Cultura de Aprender Línguas	29
1.4.2 Estilos de Aprendizagem.....	31
1.4.3 Estratégias de Aprendizagem de LE	33
1.4.4 Competência Implícita ou Espontânea de Aprender Línguas	37
1.5 Fatores Psicológicos	39
1.5.1 Crenças	39
1.5.2 O Bom Aprendiz de Línguas	41
1.5.3 Motivação e sua Estreita Relação com Autonomia.....	43
1.6 Música	48
1.6.1 O Papel da Música como Estratégia de Aprendizagem de LE.....	49

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	56
2.1 Natureza da Pesquisa.....	56
2.2 Contexto da Pesquisa.....	57
2.3 Participantes da Pesquisa.....	58
2.3.1 Alunos Participantes da Pesquisa	58
2.3.2 Professoras Participantes da Pesquisa	59
2.4 Instrumentos de pesquisa.....	59
2.4.1 Questionário	60
2.4.2 Entrevistas	61
2.4.2 Tratamento dos Dados	62
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
3.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa	63
3.2 Culturas de Aprender Línguas.....	68
3.2.1 Competência Espontânea de Aprender Línguas.....	68
3.2.2 Motivação e sua Estreita Relação com Autonomia.....	72
3.2.3 Foco na Comunicação: Aprender para se Comunicar	77
3.2.4 Crenças	79
3.2.4.1 Perspectivas dos Alunos quanto ao que Aprenderam com Música	81
3.2.5 Estilos de Aprendizagem	88
3.2.6 Estratégias de Aprendizagem de LE por meio da Música.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
APÊNDICES	115
Apêndice 1: Questionário para os Alunos	115
Apêndice 2: Respostas ao Questionário para os Alunos	118
Apêndice 3: Roteiro da Entrevista com os Alunos	125
Apêndice 4: Respostas à Entrevista com os Alunos	126
Apêndice 5: Roteiro da Entrevista com as Docentes.....	133
ANEXOS.....	134

Anexo 1: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	134
-----------------------------------------------------------------	------------

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese das Propostas das Principais Teorias de Aprendizagem	29
Quadro 2 – Estilos de Aprendizagem	31
Quadro 3 – Estratégias de Aprendizagem de LE.....	36
Quadro 4 – Concepções de Motivação, segundo as Teorias de Aquisição de Línguas Expostas neste Estudo.....	43
Figura 1 – Círculo Virtuoso: Orientação, Motivação e Autonomia.....	45
Quadro 5 – Experiências de Aprendizagem de LI dos Participantes, além da Música	63
Gráfico 1 – Experiências de Aprendizagem de LI dos Participantes, além da Música	64
Gráfico 2 – Frequência com que os Participantes Ouvem Música	66
Gráfico 3 – Motivação para Aprender LI com Música	76
Gráfico 4 – Perspectiva dos Alunos quanto ao que Aprenderam da LI com Música	82
Gráfico 5 – Dificuldades apontadas pelos participantes quando Ouvem Música em LI.....	83
Figura 2 – Ciclo de Aprendizagem da L-alvo com a Música	85
Gráfico 6 – Estilos Sensoriais e Cognitivos de Aprendizagemde Línguas.....	89
Gráfico 7 – Perspectivas dos Participantes quanto ao seu Perfil de Aprendiz de LE .	92
Quadro 6 – Perspectivas dos Aprendizes quanto a Aprendizagem de LE por meio de Talento ou Perseverança	93
Gráfico 8 – Uso de Estratégias de Aprendizagem de LIpelos Participantes	95

Antecedentes da Pesquisa

“Onde as palavras falham, a música fala.”

Hans Christian Andersen

A Importância da Música na minha Formação (uma breve retrospectiva)

Remontando aos anos em que fui¹ aluna de Ensino Fundamental e Médio da rede pública entre a década de 1980 e meados da década de 1990, lembro-me de dispor de poucas oportunidades para praticar a fala e a compreensão em Língua Inglesa, doravante, LI, buscando aperfeiçoar minha compreensão oral na Língua alvo, doravante, L-alvo, por meio da música e dos escassos áudios e vídeos que podiam ser encontrados na época. Como admiradora de canções populares em LI, em especial dos Beatles e Bon Jovi, recordo-me de palavras e expressões que memorizava ao ouvir e cantar repetidas vezes minhas canções prediletas e de sentimentos de autoeficácia que usufruía por acreditar “ingenuamente” que já conseguia entender e usar a língua naquela ocasião.

Essa exposição constante com a L-alvo por meio das canções somada às experiências e instruções recebidas em minhas aulas de LI na escola proporcionaram-me a prática oral necessária para maior familiarização com elementos linguísticos como a pronúncia, o aumento de vocabulário e a internalização de estruturas. Atualmente, no papel de professora-pesquisadora de Língua Estrangeira, doravante, LE, e não mais como aluna, o tema ensinar e aprender LI por meio da música continua me instigando a buscar respostas que elucidem minhas inquietações acerca do processo de aprendizagem de uma L-alvo, no intuito de que esse estudo possa também contribuir para aperfeiçoamento do processo de ensino. Uma de minhas experiências como professora de LI que contribuíram para a condução desta pesquisa será brevemente relatada na próxima seção.

¹ A opção do uso de primeira pessoa do singular foi feita apenas em relatos relacionados a casos específicos de experiências pessoais da pesquisadora. Para todo o restante da redação foi adotada a primeira pessoa do plural.

Inglês com Música

Nesta seção, compartilharei algumas experiências profissionais que me despertaram para a busca de mais conhecimento acerca da prática de ensinar e aprender LI com música tendo em vista meu vínculo pessoal com o tema.

Nos últimos quatro anos coordenei e ministrei um projeto de extensão intitulado *Inglês com Música*, um curso integrante daqueles oferecidos pelo Centro de Línguas de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Nesses cursos, recebemos alunos do Ensino Médio Técnico Integrado e dos cursos superiores da instituição mencionada, além de alunos oriundos da comunidade externa.

O planejamento de cada aula era feito a partir de uma canção apresentada por meio de vídeos e de uma cópia impressa da letra contendo atividades escritas e orais visando principalmente o ganho de vocabulário ativo, a melhoria da compreensão oral e da pronúncia. O objetivo principal desse curso consistia no aprimoramento das habilidades comunicativas ao mesmo tempo que estimulava uma reflexão crítica de aspectos socioculturais para compreensão da realidade vivenciada pelos povos de países anglófonos. Vale ressaltar que a música representa valores sociais e culturais como afirma Mashayekh e Hashemi (2011) “[...] as canções contam milhares de histórias humanas”, (p. 2.189). Elas registram as mudanças histórico-sociais dos povos enquanto esses se mantêm em constante transformação (Ibid.).

As aulas tinham duração de noventa minutos e o clima de descontração, espontaneidade e colaboração mútua que predominava entre os alunos e entre mim e os alunos contribuía para redução da ansiedade e elevava o grau de motivação, facilitando a apreensão de aspectos cognitivos (maior retenção do conteúdo estudado) e linguísticos (vocabulário, pronúncia, entoação, ritmo, *stress* e estrutura). Stansell (2000), citado em Kawachi (2008, p.14), afirma que “[...] ela, *a música*, possui um papel fundamental em todas as áreas de aquisição de uma língua, ou seja, auxilia no aprendizado de vocabulário, de pronúncia e de gramática, assim como na fluência” (grifo nosso).

De modo geral, concorda-se que aprender qualquer coisa utilizando estratégias que incentivem a participação voluntária e ativa dos alunos por meio de figuras, canções, jogos, vídeos etc facilitaria o processo de ensino e aprendizagem, o que tem sido amplamente discutido pela comunidade acadêmica da área de ensino e aprendizagem de línguas. Entretanto, ao travar

conversas com alunos, na ocasião desses cursos ministrados com música, sobre aprender LI com canções, percebi que alguns deles afirmavam já terem algum conhecimento da língua e que, até se interessaram pelo curso porque grande parte do que sabiam de LI haviam aprendido com a música.

Eles não negavam o que haviam aprendido nas aulas de LI da escola, no entanto, ressaltavam que a música lhes havia proporcionado a maior parte do conhecimento que tinham da L-alvo. Isso me fez refletir sobre o que na verdade eles, segundo seus pontos de vista, aprenderam e de que forma aprenderam a LI usando a música como instrumento motivando-me a conduzir esta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Contextualizando o Problema

Esta pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório busca analisar declarações de aprendizes acerca da influência que a música teve na sua aprendizagem de LI. Buscamos compreender como esses aprendizes aprenderam LI, majoritariamente, com a música e o que fizeram, e não fizeram para que a aprendizagem ocorresse em ambientes outros que não sejam a sala de aula quando eles não se encontram amparados pela instrução de um professor que viabilize esse processo. Procuramos conhecer, por meio de suas declarações, sua cultura de aprender línguas influenciada por suas intuições e conceitos de aprendizagem de LE.

Apesar de haver uma profusão de trabalhos na área de ensino e aprendizagem de LE em que o processo ocorre sob a mediação de um professor, percebemos que havia, nos últimos anos, pesquisas esparsas sobre aprendizagem de LI não monitorada e\ou espontânea. Identificamos que embora haja uma variedade de ferramentas midiáticas à disposição de aprendizes para o ensino de LE, ou mesmo para entretenimento em LE, colocando esses aprendizes em contato constante com a língua, a quantidade de pesquisas na área de ensino ou de aprendizagem assistidos supera em número estudos sobre aprendizagem conduzida pelo próprio aluno segundo suas concepções desse processo.

Para mencionar um trabalho recente cujo foco é a aprendizagem além da sala de aula, podemos citar o estudo de Ferraço de Paula (2008) sobre competência espontânea de aprender LE em que a autora analisa, mediante uma pesquisa de caráter etnográfico, como aprendizes conduzem sua aprendizagem de LE por meio das escolhas de estratégias que faz sem a tutoria de um professor. Além disso, ela investiga como sua competência implícita de aprender se manifesta em suas intuições, crenças e atitudes em relação a suas ações determinadas por uma cultura de aprender concebida em seu meio social.

A autora concluiu que o conhecimento (ou competência de aprender) desses aprendizes deriva de experiências pessoais e de seu ciclo de amizades, ciclo familiar ou mesmo de seus professores e que esse conhecimento carece de uma formação mais abalizada em teorias de aprender línguas para que eles (os aprendizes) usufruam de um aprendizado mais efetivo.

Diferentemente da pesquisa citada, cuja escolha metodológica foi a etnografia, ocupamo-nos em identificar, mediante pesquisa de cunho exploratório e por meio da ótica de aprendizes de LI, suas atitudes, procedimentos e experiências na condução de sua aprendizagem, ao utilizarem a música como instrumento principal para que atingissem seu objetivo, segundo suas declarações. Ao refletir sobre suas asserções e nos orientando pelas recentes pesquisas da área de Linguística Aplicada, doravante LA, decidimos investigar quais motivações e estratégias usaram para aprender a LE e se conseguem compreender e explicar a aprendizagem da L-alvo em ambientes além da sala de aula.

Com relação ao ensino e aprendizagem de LI com música, muito tem sido investigado. Esse tema tem sido discutido em algumas pesquisas recentes, Santana e Santos (2018), Romero (2017), Makayekh and Hashemi (2011), Kawachi (2008), Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz and Kolinsky (2008), Paquette and Rieg (2008), Salcedo (2002), Gobbi (2001) e Schoepp (2001), que exporemos a seguir de forma suscinta e panorâmica. Esses pesquisadores analisam aspectos cognitivos, linguísticos, comportamentais e socioculturais referentes ao aprendizado de LI por meio da música no contexto escolar.

Santana e Santos (2018) afirmam que, para além dos aspectos linguísticos, também devemos nos ater a questões sociais, culturais, políticas e ideológicas que devem ser abordadas quando se usa canções no ensino de LE. As autoras fazem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de LE (BRASIL, 1998) para apoiarem seus argumentos de que a função do ensino de LE na escola é a formação do cidadão.

Kawachi (2008) analisou “o potencial da música como elemento que promove o envolvimento, desperta o interesse e, acima de tudo, se constitui como material a ser explorado visando a aprendizagem de língua inglesa” (p.13). A pesquisadora justifica a inserção de atividades pedagógicas planejadas com música para estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas nas aulas de LI. Essa prática contribuiria para a motivação necessária a aprendizagem de línguas, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras onde há carência de práticas de ensino mais significativas.

Paquette and Rieg (2008) investigaram os efeitos de se incorporar atividades musicais a práticas de ensino para auxiliar no desenvolvimento da alfabetização em jovens aprendizes de LI. Elas constataram, mediante revisão bibliográfica, benefícios cognitivos, linguísticos e afetivos oferecidos pelo ensino de LI usando a música como estratégia para o ganho de

automaticidade e o favorecimento de interações autênticas de língua o que contribui efetivamente para promoção das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e fala.

Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz and Kolinsky (2008), citado em Romero (2017), demonstraram que a música e as canções podem promover a aquisição de LE por meio de suas propriedades estruturantes. O resultado de três experimentos que conduziram corroborou suas investigações sobre a contribuição da música para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

Eles concluíram que a música e as canções propiciam a aprendizagem em nível emocional

umentando o nível de atenção, perceptivelmente, porque o contorno do tom auxilia na discriminação fonológica (a mudança de sílaba geralmente ocorre com uma mudança no tom) e linguisticamente, o mapeamento consistente da estrutura musical e linguística podendo otimizar o funcionamento dos mecanismos de aprendizagem (SCHÖN, BOYER, MORENO, BESSON, PERETZ and KOLINSKY, 2008, p.41).

No entanto, reafirmamos que, ao contrário dos estudos apresentados em que houve a mediação do professor durante o processo de aprendizagem em contextos de sala de aula, esta pesquisa tem por objetivo compreender, mediante a perspectiva dos aprendizes e, segundo suas declarações, o que aprenderam e quais procedimentos usaram para aprender LI majoritariamente com a música.

Conforme aponta Almeida Filho (2014), todos passamos por experiências educacionais ao longo de nossas vidas que moldaram nossa visão de mundo e contribuíram para que internalizássemos culturas de aprendizagem dando origem a competências subjacentes ou naturais de aprender e de ensinar. Segundo o autor acima citado, “A competência implícita ou espontânea que advém desses contextos vividos é um componente forte da abordagem que nos orienta quando não há teoria relevante disponível dirigida diretamente a professores e menos ainda aos aprendentes (p. 23)”

É sabido que as canções assim como outros produtos culturais (filmes, séries de TV, videogames, revistas em quadrinhos etc.) têm contribuído para aprendizagem de línguas estrangeiras nas salas de aula e em suas extensões, (TOLEDO, 2018). Isso em razão de sua quase onipresença, dado que, mesmo quando não estamos ouvindo música, podemos estar reproduzindo-a em nossas mentes (MURPHEY, 1992).

A música nos proporciona maior flexibilidade porque não exige a mesma atenção e tempo que outros produtos culturais demandam. É possível ouvir música até mesmo estudando

algumas disciplinas. Dessa maneira, vamos nos familiarizando com os sons da língua, com as palavras e com o ritmo que lhe são característicos. Ademais, reconhecemos os ganhos resultantes das atividades realizadas fora do ambiente escolar como reforço e apoio para fixação do conteúdo e aperfeiçoamento de habilidades.

Tomamos como participantes sete alunos em formação do 1º e 3º semestres de uma faculdade de licenciatura em Letras: Português e Inglês de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, no intuito de investigar suas concepções relativas à aprendizagem de LE.

Procuramos averiguar, mediante os dados obtidos pelos instrumentos desta pesquisa, como os participantes explicaram o que aprenderam, quais estratégias utilizaram para alcançar o que eles consideram ter aprendido.

Perguntas da Pesquisa

Diante de nossas ponderações sobre as leituras citadas, elaboramos as seguintes perguntas orientadoras para este estudo:

1. Na perspectiva dos participantes, como eles explicam a aprendizagem da L-alvo por meio da música?
2. Que elementos da competência espontânea de aprender línguas eles evidenciam no processo de aprendizagem com a música?

Objetivos da Pesquisa

O principal propósito deste estudo, de caráter qualitativo-exploratório, foi obter dados que nos ajudassem a compreender, pelo ponto de vista dos alunos participantes, como eles percebem a aprendizagem da LI alcançada, majoritariamente, com a música. Para isso, foram definidos 03 objetivos específicos:

1. Investigar quais habilidades de linguagem (ouvir e compreender, ler, falar e escrever) eles acreditam que desenvolveram com o uso da música;

2. investigar o que os faz declarar que a aprendizagem se deu, majoritariamente, pela música;
3. melhor compreender como eles utilizaram a música para aprender LE.

Procuramos, mediante as respostas obtidas, por intermédio de questionários semiestruturados e roteiros de entrevistas, compreender suas estratégias de aprendizagem. A análise de suas percepções acerca da proficiência atingida, majoritariamente por intermédio de contato frequente com canções na LI, instigou-nos a averiguar suas autodeclarações acerca da natureza da aprendizagem.

Organização da Dissertação

Este trabalho foi dividido em quatro partes. Inicialmente apresentamos uma breve autobiografia da professora-pesquisadora, passando pelas etapas acadêmica e profissional percorridas por ela, culminando neste estudo.

Em seguida, contextualizamos o problema e apresentamos uma Introdução para expormos as motivações, a justificativa e a relevância desta pesquisa, seguida de seu percurso que abarca as perguntas, os objetivos, a metodologia, o contexto, os participantes, a descrição dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados.

No primeiro capítulo, abordamos o referencial teórico em que procuramos relacionar pressupostos conceituais que respaldem as análises fazendo um percurso entre as teorias de aprendizagem de LE, aspectos linguísticos, cognitivos e comportamentais de ensino e aprendizagem por meio da música, culturas de aprender, motivação, crenças e estratégias de aprendizagem.

No segundo capítulo, expomos a metodologia e os procedimentos de pesquisa adotados neste estudo que levaram ao atingimento dos objetivos propostos.

No terceiro capítulo, discorremos sobre o tratamento dos dados apresentando um panorama do que foi obtido e as discussões dos resultados, o que nos permite fazer algumas considerações sobre as informações disponibilizadas pelos participantes da pesquisa, correlacionando-as com a literatura da LA.

Por fim, apresentamos as considerações finais em que realizaremos uma síntese do que nos foi evidenciado pela conclusão dos estudos feitos no percurso da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, começaremos por delinear um breve panorama das abordagens teóricas de aquisição de línguas que são consideradas basilares pelos pesquisadores da LA. Faremos isso com o intuito de situar nossa pesquisa na linha do tempo dos estudos referentes aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Materna doravante, LM e LE. Para tanto, começaremos por uma breve exposição dos pressupostos teóricos que perpassam a evolução conceitual das escolas de pensamento que se dedicaram a estudar a aquisição de LM.

Começaremos pela psicologia comportamentalista, e como o nome sugere, trata-se de uma teoria centrada no comportamento humano, provocado por reações a estímulos externos, desconsiderando a noção de consciência; essa corrente teórica apresenta-se dividida em duas vertentes, o behaviorismo e o estruturalismo. Após isso, passaremos pelo inatismo cuja perspectiva considera a mente humana como dotada de capacidades herdadas da natureza, tendo seu maior expoente Chomsky (1975, 2002) e sua teoria gerativista. Concluindo, chegaremos ao sociointeracionismo, que será mais bem explorado para servir ao propósito deste estudo que visa explorar o conceito de mediação como exposto por Vigotski (1920), segundo o qual a mente humana é mediada pelo meio e interações sociais.

Dando continuidade ao capítulo, abordaremos fatores voltados à aprendizagem de LE, tais como, abordagem e cultura de aprender línguas, estilos de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, competência implícita ou espontânea de aprender línguas; fatores psicológicos, crenças, motivação e autonomia. Além da contribuição da música como artefato cultural mediador para a aprendizagem de LE.

1.1 Psicologia Behaviorista

Nesta seção, passaremos a discorrer sobre a abordagem comportamentalista ou behaviorista. Brown (2000) postula que os teóricos comportamentalistas se ativeram a estudar fenômenos claramente explícitos de ações humanas, uma vez que o comportamento linguístico expressa, de forma imediata, a relação entre reações e\ou respostas e as circunstâncias que os

envolviam. Essa teoria teve como precursor o professor de psicologia animal e Ph.D. da Universidade de Chicago, John B. Watson (1878-1958), que em 1913 publicou o manifesto *Psychological Review* inaugurando essa corrente filosófica que se contrapunha à visão psicológica introspectiva. Em seguida, abordaremos, sucintamente, a perspectiva estruturalista, mais especificamente, o estruturalismo americano e sua visão de aprendizagem de uma segunda língua por meio da habilidade do uso oral dessa língua.

1.1.1 Comportamentalismo

O conjunto de abordagens conhecido como Behaviorismo ou Comportamentalismo priorizava o comportamento, e seus conceitos tiveram grande influência nas concepções de aprendizagem em meados do século XX. As proposições desses teóricos comportamentalistas baseavam-se em ações humanas desencadeadas por reações a estímulos externos e no controle do comportamento em detrimento de motivações internas. Logo, eles rejeitavam a noção de consciência e de subjetivismo, vistos por esses estudiosos como algo inobservável e, portanto, consideravam quaisquer informações oriundas dessa noção não factíveis de comprovação científica.

A concepção comportamentalista de J. B. Skinner (1904-1990), filósofo e fundador do Behaviorismo Radical (1945)², não excluía o estudo de pensamentos e emoções. Porém, ele acreditava que emoções e pensamentos não deveriam ser considerados propulsores do comportamento. Para ele, comportamento verbal significa “um comportamento mediado por outra pessoa” e que “[E]m todo comportamento verbal, há três eventos importantes a serem considerados: um estímulo, uma resposta e um reforço” (SKINNER, 1992, p. 14 e 81); citado em (PAIVA, 2014, p.14).

Então de acordo com essa teoria, a aprendizagem é concebida como produto dos estímulos externos que provocam uma resposta (reação de um organismo), que por sua vez recebe reforço positivo (aquele que gera mais estímulo, visando recompensa) ou negativo (aquele que provoca mudança no comportamento com vistas a eliminar estímulos aversivos). O corolário é

² Conhecido como campo filosófico da análise do comportamento e que decorreu de estudos do condicionamento instrumental anteriormente postulado pelo psicólogo americano, Edward L. Thorndike.

que há reciprocidade entre as ações do homem sobre o mundo e delas sobre o homem, resultando numa mudança mútua (SKINNER, 1992).

Skinner considerava o modelo de condicionamento clássico de Pavlov³ uma forma de aprendizagem apropriada apenas para pesquisas com animais e inadequada para seres humanos (BROWN, 2000, p.81). Conforme esclarece Paiva (2014, p.13), “A aprendizagem para Skinner é fruto de comportamento operante, ou seja, um comportamento é premiado, reforçado, até que ele seja condicionado de tal forma que, ao se retirar o reforço, o comportamento continue a acontecer.”

Assim, a língua mantém uma relação rigorosa com o ambiente em que é produzida e é considerada totalmente manipulável. Para a concepção comportamentalista, a língua também é fruto do hábito e produto de ambientes estimuladores do comportamento verbal. Segundo Paiva (2014), não existe uma teoria de aquisição oriunda dessa escola e nem uma proposição que explicita princípios específicos, a não ser alguns fundamentos linguísticos e psicológicos que procuram esclarecer a aprendizagem e nortear o ensino. De acordo com Finger and Quadros (2008, p. 44),

[...] crianças possuem a capacidade de adquirir padrões gramaticais bastante complexos e generalizá-los a contextos inteiramente novos. Eles criam formas novas ou novos usos das palavras até descobrirem de que modo as estruturas são usadas pelos adultos.

Por várias décadas, a sala de aula sofreu grande influência da perspectiva skinneriana de língua e ensino de línguas estrangeiras adotando sólidas práticas de ensino de LE, apoiadas na concepção de operantes verbais e planejamentos de reforço bem planejados (BROWN, 2000, p.82-83). O modelo de comportamento verbal de Skinner não seria, possivelmente, adotado atualmente por não levar em consideração “a capacidade de adquirir a linguagem, o próprio desenvolvimento da linguagem, a natureza abstrata da linguagem ou a teoria do significado” (BROWN, 2000, p.23).

Para os behavioristas, aprender uma LE traduz-se em transferir de forma positiva ou negativa estruturas da Língua Materna, doravante LM, para a LE. As transferências consideradas positivas são aquelas que favorecem a aprendizagem da L-alvo por apresentarem certas semelhanças à LM, por outro lado, aquelas consideradas negativas geram distorções interferindo

³ Pavlov (1849 a 1936) – fisiologista russo muito conhecido pelos seus estudos no condicionamento clássico em que respostas incondicionais geravam reflexos incondicionais, tanto em homens como em animais.

na aprendizagem. Para esses teóricos, apenas os elementos linguísticos, e não os psicológicos, influenciam na aprendizagem de uma língua. Como consequência dessa perspectiva, surge a linguística contrastiva, a qual será discutida na seção posterior.

1.1.2 Perspectiva Estruturalista

Apoiada nos princípios da psicologia behaviorista, a corrente de pensamento estruturalista também considerava a premissa do condicionamento sistematizado. Leonard Bloomfield, considerado o fundador do movimento estruturalista norte-americano, publicou sua obra *Language* (1933) que personificou os preceitos do estruturalismo americano. Esse movimento se ocupava de descrever as línguas sincronicamente, ou em outras palavras, estudar a língua numa dada época, dando ênfase ao sistema linguístico e não a qualquer fase de evolução dessa língua.

Segundo afirma Paiva (2014), os estruturalistas americanos desprezavam o método de ensino pela tradução, priorizando o ensino da língua falada. Paiva (2014, p. 21-22) também ressalta que “A teoria behaviorista-estrutural se apoia em dois pilares: um linguístico e outro psicológico. O primeiro refere-se ao conceito de língua como um conjunto de estruturas e o segundo à aprendizagem como formação de hábitos automáticos.”

Robert Lado (1964), em uma das mais importantes obras dessa teoria: *Language Teaching: A Scientific Approach*, define a aprendizagem de uma segunda língua (L2), como:

[...] adquirir a habilidade de usar sua estrutura incorporado a um vocabulário geral sob essencialmente as condições de comunicação normal entre falantes nativos na velocidade de conversação. Mais especificamente, significa a aquisição da *capacidade de usar*, ao falar, as unidades e padrões de expressão da segunda língua associados às unidades e padrões de conteúdo que juntos constituem a linguagem. E isso significa a aquisição da capacidade de agrupar as unidades e padrões de conteúdo ao ouvir a segunda língua. Significa, em outras palavras, aprender a expressão, o conteúdo e sua associação para uso rápido na posição correta dentro do sistema da língua-alvo (LADO, 1964, p.38; *grifo nosso*).

Bloomfield (1933, p.505) postula que a repetição contínua, por si só, promove a compreensão dos inumeráveis morfemas de uma língua. Partindo desse pressuposto, Lightbown and Spada (2006, p.34) nos asseveram que para esses teóricos, “as atividades de sala de aula enfatizavam a mímica e a memorização, e os alunos aprendiam diálogos e padrões de sentenças de cor.” Os teóricos estruturalistas também asseveravam que hábitos provenientes da primeira língua interfeririam naqueles estabelecidos no ato da aprendizagem da L2. Em virtude disso, eles

se opunham à tradução e estavam associados à Hipótese da Análise Contrastiva⁴ e aos paradigmas do método Audiolingual⁵.

Brown (2000) e Lightbown and Spada (2006) concordam que o ensino de LE não pode ser comparado ao desenvolvimento linguístico de uma criança. Paiva (2014) conclui que, apesar de não se sustentarem muitos de seus argumentos, a teoria behaviorista-estruturalista ainda é muito presente no ensino de línguas estrangeiras como a interpretação da língua como agrupamento de estruturas básicas e a refutação de qualquer contribuição que a língua materna possa oferecer à língua-meta.

1.2 A Teoria Inatista

O dicionário *Oxford Reference* define o termo inatismo como “a teoria de que a mente e suas capacidades são determinadas pela natureza, [...]”. A abordagem inatista de aquisição de linguagem foi corroborada pela teoria gerativista do linguista americano Noam Chomsky cujas asserções se contrapunham ao enfoque empirista de Skinner, que foram discutidas na seção anterior. A visão inatista de aquisição de línguas rejeitava a tese behaviorista de que a aprendizagem era essencialmente de caráter fisiológico em oposição a qualquer abordagem psicológica sobre a complexidade do sistema linguístico da mente humana.

Lightfoot (2002), numa abrangente introdução ao primeiro livro de Chomsky, *Syntactic Structures* cuja primeira edição foi em 1957, acentuou pontos relevantes dos paradigmas da gramática gerativista chomskiana com respeito ao nativismo linguístico⁶:

Esses sistemas *mentais* que são representados de alguma forma nas mentes/cérebros humanos são adquiridos na exposição a certos tipos de experiências e são usados de certas maneiras durante a compreensão ou a produção do discurso e para uma variedade de propósitos: comunicativo, lúdico, sentimental, identidade de grupo, etc (LIGHTFOOT, 2002, v, *grifo nosso*).

⁴ Desenvolvida por linguistas estruturais nos EUA e na Europa, a CAH partia do pressuposto de que similaridades entre a LM e a LE favoreceriam a aquisição da LE e as discrepâncias entre elas trariam dificuldades para sua aprendizagem.

⁵ Método de ensino de LE baseado na teoria behaviorista, muito popular em meados da década de 1970 que priorizava a fala e a prática e desconsiderava qualquer interferência da língua materna para facilitar a compreensão da LE.

⁶ Teóricos inatistas defendem que seres humanos possuem, em seu cérebro, um notável sistema de gramática complexa que processa a produção e recebimento de mensagens discretas sem requerer muito do falante-ouvinte aos quatro anos de idade.

Ainda sobre sua visão da importância dessa obra, Lightfoot (2002) enaltece o impacto que ela teve em inúmeras outras pesquisas nas áreas da filosofia, psicologia, neurociência e até imunologia em consequência de avanços nos estudos cognitivistas\gerativistas de Chomsky. Ele a considera uma avalanche que se iniciou modesta e tomou grandes proporções naqueles últimos cinquenta anos.

Entre suas idealizações que contribuíram para as teorias de aquisição de linguagem, destacamos O DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem) concebido por Chomsky “apenas como um componente do sistema total de estruturas intelectuais que podem ser aplicadas à resolução de problemas e à formação de conceitos” (CHOMSKY, 1975, p.56). McNeill (1966), citado em Brown (2000, p. 24), referiu-se ao Dispositivo de Aquisição de Língua (DAL) como fundamentado em quatro características linguística inatas:

1. a habilidade de distinguir os sons da fala no ambiente;
2. a habilidade de organizar informações linguísticas em várias classes que mais tarde podem ser refinadas;
3. conhecimento que apenas um certo tipo de sistema linguístico é possível e que outros tipos não são, e
4. a habilidade de se engajar em avaliação constante de sistemas linguísticos de desenvolvimento assim como construir os sistemas mais simples possíveis do insumo linguístico disponível.

Sobre as contribuições da teoria inatista consideradas de maior importância, Brown (2000, p. 25) assevera que é o conceito do desenvolvimento linguístico da criança “[...] por não ser ele um processo de desenvolvimento cada vez menos ‘incorreto’, não uma língua em que estágios anteriores têm mais ‘erros’ do que as fases posteriores.” Ele também argumenta que o desenvolvimento da criança segue uma regularidade em que, seja em qual fase ela esteja desse desenvolvimento, ela, por meio do insumo recebido do meio, consegue administrar a situação sempre que se deparar com um desafio de fala. (Ibid.)

Chomsky não se ocupou de estudar ou elaborar qualquer teoria de aprendizagem de línguas, mas procurou investigar o sistema interno ou, segundo ele, universal a todos os falantes de uma LM. Sua teoria não leva em consideração aspectos linguísticos como semânticos e pragmáticos (PAIVA, 2014). Ao contrário das aceções gerativistas de Chomsky em que a biologia define a aprendizagem, os teóricos da perspectiva sociointeracionista admitem que a aprendizagem é mediada por meio do contato com outros seres humanos ou artefatos culturais e que intervém no comportamento humano como veremos na próxima seção.

1.3 A Perspectiva Sociointeracionista

Vigotski – juntamente com Leontiev e Luria – propõe uma teoria que adota uma postura sociointeracionista que consiste numa abordagem histórico-cultural, ou sócio-histórica do desenvolvimento humano e deriva da aceção da aprendizagem mediatizada pela interação entre os participantes com o meio. Sobre a teoria sócio-histórica, Piletti e Rossato (2011, p. 82) asseveram que na visão de Vigotski, “o homem é um ser social e histórico que realiza ações sobre a natureza (processo de trabalho), com o intuito de constituir-se na sua forma de ser e de agir e suprir as necessidades colocadas pelo meio que vive.”

Neves e Damiani (2006, p.1) também salientam que Vigotski “entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de ideias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal.” Vigotski rejeitava a ideia de o homem ser “um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz de inclusive renovar a própria cultura” (REGO, 1995, p.94).

Como podemos depreender dessas postulações, para Vygotsky, o conhecimento não deriva das estruturas mentais como asseveravam as perspectivas cognitivistas-gerativistas nem da concepção epistemológica de natureza empirista dos comportamentalistas², mas das interrelações do homem com seu contexto sociocultural ao longo do tempo. Dessa interação com a cultura e com o outro, a criança se desenvolve, “primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológicas) e depois no interior da criança (intrapicológica) (VYGOTSKY, 1984, P. 64), citado em (BANKS-LEITE, 1991, P. 27).

Passaremos agora a um dos principais conceitos Vigotskianos que nos ajudará a compreender o papel da música como forma de mediação para a aprendizagem de LE entre alunos de LI.

1.3.1 Mediação

Apoiado nos preceitos de sua teoria sócio-histórica de que desenvolvimento e linguagem são processos interdependentes, Vygotsky pensava na criança como um ser apto para ir além dos pressupostos limites pré-estabelecidos por sua biologia. De acordo com Piletti e Rossato (2011, p.94), “[...], a criança não é um ser incapaz e totalmente dependente do adulto para realizar suas

atividades, porém necessita da mediação dele, avançando qualitativamente na formação e desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.” Lantolf and Thorne (2007, p. 198), explicam que Vygotsky

“reconhecia que a mente humana era composta de uma base neurobiológica de nível inferior, mas a dimensão característica da consciência humana era sua capacidade de controle voluntário sobre a biologia através do uso de ferramentas culturais de alto nível (ou seja, linguagem, alfabetização, aritmética, categorização, racionalidade, lógica).”

Esses artefatos culturais tanto físicos (objetos) quanto simbólicos (linguagem) são os responsáveis pela função de mediação de sua própria atividade psicológica (LANTOLF e THORNE, 2007).

Rabello e Passos (2011), também defendem que o meio – constituído de cultura, sociedade, práticas sociais e interações – superam os processos cronologicamente determinados pela biologia ou genética. Eles ainda consideram que o desenvolvimento e a aprendizagem estão subordinados à interação social que nos permitem criar meios pelos quais desenvolvemos nossas atividades, “ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital” (p.1).

Para Lantolf (2000), citado em Paiva (2014, p. 129), “o conceito mais fundamental da teoria sociocultural é que a mente humana é mediada” e “que os homens não agem diretamente no mundo físico, mas, em vez disso, contam com ferramentas nas atividades de trabalho, o que nos permite mudar o mundo [...]”. “A língua é o artefato cultural mais difundido e poderoso que os humanos possuem para mediar suas conexões com o mundo, entre si, e com eles mesmos” (LANTOLF and THORNE, 2007, p.201). E eles concluem sua argumentação, dizendo que:

[...] enquanto fatores biológicos formaram a base do pensamento humano, eles foram insuficientes para explicar nossa capacidade de regular voluntária e intencionalmente nossa atividade mental. Conseguimos essa capacidade como resultado da internalização de artefatos mediadores culturalmente construídos, incluindo, acima de tudo, a linguagem (p.202).

Paiva (2014), ao discorrer sobre aprendizagem por mediação, ressalta que a música desempenha um papel mediador entre o aprendiz e o conhecimento a ser assimilado. Vigotski postulava que artefatos físicos ou culturais mediavam a atividade anímica. As canções, por serem ferramentas de interações sociais e indícios históricos, também contribuem para o desenvolvimento e aprendizado, pois é uma forma de criar meios pelos quais desenvolvemos nossas atividades.

Na visão da teoria sociocultural, ‘a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural (PAIVA, 2014, p. 137).

Paiva (2014) cita formas de mediação feitas por artefatos culturais que refletem a temática desta pesquisa, como a música, o cinema, as revistas etc. Segundo a autora, há inúmeros relatos de histórias de aprendizagem de LE por meio da música. “[...], a aquisição de segunda língua não pode ser mais vista como a aquisição de conhecimentos linguísticos (estruturas sintáticas e fonológicas), mas como o desejo do aprendiz em se tornar um participante de pleno direito nas práticas discursivas de uma comunidade” (PAIVA, 2014, p.138).

Algumas das mais importantes perspectivas epistemológicas concernentes às teorias de aquisição de LM e LE foram expostas até aqui, de forma panorâmica e bem resumida, com o intuito de se discutir, mesmo que brevemente, suas acepções, propostas e contribuições para as pesquisas que objetivam refletir sobre a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de línguas no campo da Linguística Aplicada (LA).

Tendo em vista as concepções e princípios reguladores de aprendizagem defendidos por essas teorias, que foram até agora apresentados, podemos concluir que a maneira como definimos o conceito de ensino e aprendizagem de uma língua, seja ela LM ou LE, determinará nossa abordagem de ensinar ou aprender essa língua. Isso, com frequência, se dará de acordo com a nossa inclinação às ideias e pontos de vistas que melhor se harmonizarem com nossas tradições de aprender.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese elaborada por Bruno e Silveira (2011, p.7) das propostas das principais teorias até aqui discutidas:

Quadro 1: Síntese das Propostas das Teorias de Aprendizagem de Línguas

Proposta ambientalista: “do nada ao tudo através da experiência”	A proposta inatista forte	A proposta interacionista	Sociointeracionismo
Skinner: possibilidade de explicar a linguagem e qualquer comportamento humano complexo pelos mesmos princípios estudados em laboratório.	Chomsky: o bebê nasce com todo o aparato. Nada é aprendido no ambiente; é apenas disparado por ele. A criança apenas vai se moldando às especificidades da sua língua.	Piaget: o mecanismo interacionista -- a linguagem faz parte de uma função mais ampla, que é a capacidade de representar a realidade através de significados que se distinguem de significantes.	Vigotski: raízes genéticas do pensamento e da linguagem – linguagem é considerada como instrumento mais complexo para viabilizar a comunicação, a vida em sociedade. Sem a linguagem, o ser humano não é social, nem histórico, nem cultural.

Fonte: Bruno e Silveira (2011, p.7)

1.4 Aprendizagem de Língua Estrangeira

Nesta seção, abordaremos aspectos relacionados aos conceitos de abordagem e cultura de aprender, estilos e estratégias de aprendizagem, motivação e autonomia, buscando chegar ao entendimento da noção da competência espontâneo-implícita de aprender adotada por aprendizes de LE.

1.4.1 Abordagem e/ou Cultura de Aprender Línguas

O Dicionário Longman de Ensino de Línguas e Linguística Aplicada define cultura como “o conjunto de práticas, códigos e valores que marcam uma nação ou grupo em particular: a soma das obras de literatura, arte, música mais conceituadas de uma nação ou grupo etc. [...]”⁷.

Almeida Filho (2015) reconhece que há algo subjacente a um preceito ou prática de ensinar ou aprender uma língua e que “[...] devemos reconhecer neles a priori uma força tributária que condiciona em parte *esse* processo [...]” (p. 19; grifo nosso). O autor refere-se a heranças culturais que são perpetuadas e transmitidas ao longo do tempo por uma comunidade que ensina uma dada língua e que exerce influência na abordagem de ensino e aprendizagem dessa língua.

Logo, para que haja aprendizagem, é necessário que haja uma perspectiva, ou uma abordagem. Como asseveram Richards and Rodgers (1986, p.15): “Uma abordagem é um conjunto de pressupostos correlativos que lidam com a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas.” Uma abordagem (ou premissa) pressupõe um método (ou procedimento), que pressupõe uma técnica (ou implementação) (RICHARDS and RODGERS, 1986). “A abordagem é *constituída* de conhecimento relevante a ser combinado com capacidades potenciais de ação, de decisão de agir de certo modo e de ação de ensinar ou de aprender de fato” (ALMEIDA FILHO, 2014, p. 14, grifo nosso).

Almeida Filho (2014) oferece-nos uma conceitualização do papel da abordagem e de competências que balizaram nossa compreensão acerca desses pressupostos. Quanto ao conceito de abordagem, ele assevera que é

⁷ Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, 2010.

Uma capacidade de ação complexa, atravessada por atitude(s) traduzidas em postura(s), a partir de uma base de conhecimentos relevantes atribuíveis a pelo menos duas categorias distintas – uma tácita, implícita e espontânea; e outra de origem formal, teórica, declarativa ou explicitável (p. 11).

O autor ainda assegura que a partir da observação da abordagem, essas questões podem ser respondidas; e daí detectar qual perspectiva conduz o aprendiz ou o professor a agir em suas respectivas práticas. “[...] a questão central que é o querer saber por que um aluno aprende como aprende o que aprende e por que um professor ensina do modo como ensina, [...]” (Ibid., p.18). Segundo o autor, para que se produza impacto relevante na aprendizagem, efetuem-se mudanças externas ou materiais (i.e. material didático, discurso etc.) em detrimento da conscientização da filosofia de aprender do aluno não trará benefícios necessários para uma aprendizagem bem-sucedida. Para tanto, o autor esclarece que

A abordagem (ou cultura) de aprender é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’. Em qualquer situação será necessário ainda buscar conhecer as configurações individuais dos filtros afetivo (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor (ALMEIDA FILHO, 2015, p.22).

O conceito de abordagem de aprender é relevante para o foco desta pesquisa por, eventualmente, contribuir para a reflexão daquilo que constitui o processo de aprendizagem de LE a partir da compreensão da capacidade de decisão e de ação resultantes do conhecimento, suposições e intuições daqueles que se propõem a aprender uma nova língua. Ademais, a concepção de abordagem de aprender pode vir a contribuir para a elucidação, ainda que sucinta, de elementos intrínsecos ao percurso de aprendizagem de LE para aqueles que se dispõem a ensiná-la.

1.4.2 Estilos de Aprendizagem

Estilos de aprendizagem estão intimamente ligados ao conceito de aprender, pois segundo Reid (1995, p. viii) “Estilos de aprendizagem têm sido usados para descrever uma forma natural, habitual e preferida do indivíduo absorver, processar e reter novas informações e habilidades”. O conhecimento dos estilos de aprendizagem, diante da complexidade da tarefa de se aprender uma LE, traz à luz características envolvidas nesse processo que são imprescindíveis de serem analisadas, como as de ordem cognitiva, afetiva e psicológica (BROWN, 2000).

A seguir, expomos um quadro contendo a relação dos estilos de aprendizagem resumidos por Reid (1995) e citados em Nascimento (2014, p.111-113):

Quadro 2: Estilos de Aprendizagem

Estilos de Aprendizagem	Preferências
Sensoriais	
	aprendem melhor por meio de
aural ou auditivo	audição; explicações orais e debates
visual	leitura, imagens e vídeos; precisam de concentração
tátil ou cinestésico	ações físicas: mímicas ou simulações; trabalhos artísticos; não gostam de memorizações
individual	leituras e estudos de forma independente
Interativo	estudos em grupo
Cognitivos	
	aprendem melhor por meio de
independente do contexto	sequência lógica do conteúdo
dependente do contexto	percepção holística e intuitiva com o contexto
Analítico	metas próprias e sequências; prefere estudo individual
Global	experiências concretas e interações com outrem
Reflexivo	análises minuciosas antes de responder
Impulsivo	assumir riscos e oferecer respostas imediatas
Baseados em personalidade	
	aprendem melhor por meio de
Extrovertido	experiências concretas, contatos com o mundo externo e relações com os outros
Introvertido	trabalhos individuais e independentes e situações que envolvam ideias e conceitos
Sensível	relatos de fatos observáveis; baseia-se no insumo
Perceptível	experiências perceptíveis e relacionamento com os outros
Racional	circunstâncias impessoais e consequências lógicas
Sentimental	circunstâncias pessoais e avaliações sociais dos fatos
Julgador	reflexão e análise de processos que podem levar a conclusões
Negociador	negociação; leva em consideração os sentimentos e tende a adiar as conclusões.

Fonte: Nascimento (2014)

Oxford (2003) salienta que estilos de aprendizagem não são excludentes; de fato, eles podem ser convergentes. Ela acrescenta que alguém pode ser “mais extrovertido do que

introvertido, ou mais orientado para o fechamento do que aberto, ou igualmente visual e auditivo, mas com menor envolvimento cinestésico e tátil” (p.3).

Segundo Weiler (2018), é comum confundir estilos de aprendizagem com estratégias de aprendizagem, pelo simples fato de que, por hábito, alguém acredite que os meios que usa para acessar algum tipo de conhecimento poderiam ser considerados seu estilo, quando, são práticas perpetuadas pela escola ou cultura de aprender de seu meio e que vão fundamentando certas crenças. Estilos de aprendizagem são associados às características pessoais do aprendiz; já as estratégias de aprendizagem como definem Scarcella and Oxford (1992, p. 63) citado em Oxford (2003, p.2): “[...] são ações, comportamentos, etapas ou técnicas específicas - como procurar parceiros de conversação ou encorajar-se a lidar com uma tarefa de linguagem difícil - usada pelos alunos para melhorar seu próprio aprendizado.”

Segundo Lightbown and Spada (2005), quanto à procedência e natureza desses estilos, não há como precisar se são inatos – portanto, definitivos – ou se se desenvolveram durante o percurso da aprendizagem, o que revela uma necessidade premente de mais investigações concernentes a essas preferências de como aprender. Muitos são os diferentes estilos de aprendizagem até agora investigados em virtude da diversidade da natureza humana, assim como os termos criados em um esforço de identificá-los. Entretanto, Ellis (1994) menciona uma tentativa, cujo objetivo é reunir esses termos numa só concepção dicotômica, “o aprendiz orientado para comunicação, e seu oposto, o aprendiz analítico, orientado para a norma” (p.508).

Assim, para melhor discorrermos sobre estratégias e seu papel no percurso na aprendizagem de LE, funcionando, como ferramentas mediadoras, como chave para autonomia do aprendiz e para aprendizagem significativa, passaremos a apresentar as concepções que embasam essas premissas.

1.4.3 Estratégias de Aprendizagem de LE

Estratégias de aprendizagem de LE passam a compor um arsenal de dispositivos que garantem ao aprendiz monitorar intencionalmente seu desenvolvimento na nova língua à medida que procuram afiná-las com seu estilo de aprendizagem (OXFORD, 2003). Para Cohen, Weaver and Li (1996), a eficácia de uma estratégia se comprova quando esta oferece suporte aos aprendizes no decurso de sua aprendizagem ou no uso da L-alvo.

Chamot (2005) considera fundamental conhecer as estratégias de aprendizagem por duas razões: a) aumentamos nossa compreensão dos processos metacognitivo, cognitivo, social e afetivo envolvidos na aprendizagem de línguas por meio da observação daquilo que faz o aluno durante sua aprendizagem de LE; além de b) utilizar esse conhecimento em pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, auxiliando os alunos que enfrentam enormes desafios na aquisição de uma LE.

Estratégias de aprendizagem de língua e estratégias de uso de língua tornaram-se essenciais para compreensão do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a aprendizagem de LE passou a ser o enfoque dos linguistas aplicados, e não mais o ensino em si mesmo. Autores como Rubin and Thompson (1982) procuraram observar e reconhecer características de aprendizes de línguas bem-sucedidos para o benefício de outros aprendizes não tão bem-sucedidos. Brown (2000, p.123) relacionou essas peculiaridades como podemos observar a seguir:

1. Encontram seu próprio caminho, responsabilizando-se por seu aprendizado;
2. organizam as informações sobre língua;
3. são criativos, desenvolvem uma intuição pela língua por experimentar com sua gramática e palavras;
4. criam suas oportunidades para a prática ao usar a língua dentro e além da sala de aula;
5. aprendem a conviver com a incerteza, não se perturbando e continuando a falar ou a ouvir sem entender todas as palavras;
6. usam mnemônica e outras estratégias de memória para lembrar o que tem sido ensinado;
7. fazem com que os erros trabalhem para eles e não contra eles;
8. usam o conhecimento linguístico, incluindo o conhecimento de sua primeira língua, durante o aprendizado de uma segunda;
9. usam dicas de contexto para ajudá-los na compreensão;
10. aprendem a fazer suposições inteligentes;
11. aprendem trechos de linguagem como um todo e rotinas formalizadas para ajudá-los a realizar além de sua competência;
12. aprendem certos truques que ajudam a manter a conversação fluir;
13. aprendem certas estratégias de produção para preencher as lacunas em sua própria competência;
14. aprendem diferentes estilos de fala e escrita e aprendem a variar sua língua de acordo com a formalidade da situação.

A capacidade de autorregular, tanto o processamento das informações recebidas ou produzidas quanto as exigências impostas à cada tarefa no processo de aquisição de uma L-alvo, é atribuída aos aprendizes de língua considerados bem-sucedidos (CHAMOT, 2005). De acordo com a autora: “o conceito de auto-regulação para a aprendizagem acadêmica originou-se no campo da psicologia educacional [...] para descrever alunos que aprendem para os seus próprios propósitos apesar das circunstâncias frequentemente adversas” (Ibid. 2014, p.78).

Acredita-se que a metacognição envolve tanto o conhecimento declarativo (autoconhecimento, conhecimento de mundo, conhecimento de tarefa, conhecimento de estratégia) quanto o conhecimento procedimental (planejamento para aprendizagem, monitoramento de uma tarefa de aprendizagem enquanto está em andamento e avaliação de aprendizagem uma vez que uma tarefa foi completada) (CHAMOT, 2005, p.124).

Apesar de reconhecermos que o professor exerce uma função indispensável no processo de ensino de LE não apenas por estabelecer uma atmosfera convidativa a aprendizagem, mas também por proporcionar um ambiente que ofereça as condições apropriadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicológicas, encontramos apoio em Ferrazo de Paula (2014, p.84), quando afirma que “o conhecimento implícito pode ter início no próprio indivíduo, pode vir de dentro, baseado na própria fé ou na teoria”, o que impulsionará suas decisões e ações.

Da mesma forma, cabe ao professor conhecer e apresentar aos alunos procedimentos compatíveis para a realização das tarefas relativas ao conteúdo trabalhado. No entanto, é também consenso que o aluno deve buscar reconhecer os traços de sua personalidade, seu estilo pessoal de aprendizagem, suas aptidões naturais e necessidades para contribuir com o desenvolvimento de suas competências comunicativas. Para Rubin and Thompson (1982), bons hábitos e estratégias de estudo são fatores que contribuem para uma aprendizagem eficaz .

De acordo com Oxford (2003), aos professores de LE cabe incluir a instrução de estratégias de aprendizagem em seu planejamento pessoal e planos de aulas para que possam contribuir para a capacitação de alunos no monitoramento de suas próprias táticas de aprender uma L-alvo. A autora ressalta que esse processo deve iniciar de forma progressiva para que não sobrecarregue o aluno, e dessa forma, acabe por deixar de surtir o efeito esperado. Esse tipo de orientação contribui para uma formação autônoma do aprendiz que passará a construir seu saber a partir de uma perspectiva mais autônoma.

A instrução explícita inclui o desenvolvimento da conscientização dos alunos sobre suas estratégias, a modelagem do pensamento estratégico pelo professor, a identificação das estratégias pelo nome, o fornecimento de oportunidades para a prática e autoavaliação. Pesquisadores em contextos L1 e L2 concordam que a instrução explícita é muito mais eficaz do que simplesmente pedir aos alunos que usem uma ou mais estratégias e que também promova a metacognição, a capacidade dos alunos de entender seu próprio pensamento e processos de aprendizagem (OXFORD, 2003, p.17).

Aprendizes que (re)conhecem seus estilos e estratégias de aprendizagem procuram aplicá-las a uma circunstância específica de aprendizagem ou podem transferir esse conhecimento para qualquer outra situação de aprendizagem em áreas diversas do conhecimento (OXFORD, 2003).

A fim de apresentar uma visão geral e concisa, no quadro seguinte apresentaremos uma síntese das seis mais importantes estratégias de aprendizagem de LE encontradas em Oxford (2003, p.12-15).

Quadro 3: Estratégias de Aprendizagem de LE

Tipos de Estratégias	Definição
Estratégias Cognitivas	Permitem ao aluno manipular o material da língua diretamente, por exemplo: através de raciocínio, análise, anotações, resumindo, sintetizando, delineando, reorganizando as informações para desenvolver esquemas mais fortes (estruturas de conhecimento), praticando configurações naturalistas, e praticando estruturas e sons formalmente;
Estratégias Metacognitivas	Possibilitam ao aluno identificar as próprias preferências de estilo e necessidades de aprendizagem, planejar uma tarefa de L2, coletar e organizar materiais, organizar um espaço de estudo, um cronograma, monitorar erros, avaliar o sucesso da tarefa e o sucesso de qualquer tipo de estratégia de aprendizado). Esses procedimentos são empregados para gerenciar o processo de aprendizagem em geral;
Estratégias Relacionadas à Memória	Ajudam os alunos a vincular um item ou conceito de L2 a outro, mas não envolvem necessariamente uma compreensão profunda. Várias estratégias relacionadas à memória permitem que os alunos aprendam e recuperem informações em uma sequência ordenada (e.g., siglas), enquanto outras técnicas criam aprendizagem e recuperação através de sons (e.g., rimas), imagens (e.g., uma imagem mental da própria palavra ou o significado da palavra), uma combinação de sons e imagens (e.g., o método de palavras-chave), movimento do corpo, resposta física total), meios mecânicos (e.g., <i>flashcards</i>) ou localização (e.g., em uma página ou quadro negro);
Estratégias Compensatórias	Permitem ao aluno, por exemplo, adivinhar a partir do contexto ao ouvir e ler; usar sinônimos e “dar voltas” para substituir a palavra que faltava para ajudar a falar e escrever; e estritamente para falar, usar gestos ou pausar palavras; elas ajudam o aluno a compensar o conhecimento ausente.
Estratégias Afetivas	Proporcionam a compreensão do humor e do estilo de um indivíduo sobre sentimentos, recompensar-se pelo bom desempenho e usar a respiração profunda ou o <i>selftalk</i> positivo; mostraram-se significativamente relacionadas à proficiência de L2 [...];
Estratégias Sociais	Permitem ao aluno, e.g., fazer perguntas para obter verificação, pedir esclarecimentos sobre um ponto confuso, pedir ajuda para realizar uma tarefa de linguagem, conversar com um parceiro de conversação nativo e explorar normas culturais e sociais) ajudam o aluno a trabalhar com os outros e entender a cultura de destino, bem como a linguagem. [...]

Fonte: Adaptado de Oxford (2003, p.12-15)

Como podemos verificar a partir do que foi exposto até esse ponto, reiteramos a afirmação de Brown (2000, p. 113) de que “estratégias são métodos específicos de abordagem de um problema ou tarefa, modos de operação para atingir um fim específico, projetos planejados para controlar e manipular determinadas informações.” Tomar ciência dessas táticas e torná-las acessíveis aos aprendizes de línguas para que passem a empregá-las conscientemente, de acordo com as circunstâncias e características específicas de aprender de cada aluno, contribuirá para que desenvolvam competências implícitas ou espontâneas de aprender línguas. Estas serão discutidas na próxima seção.

1.4.4 Competência Implícita ou Espontânea de Aprender Línguas

Segundo Almeida Filho (2014, p. 22), a competência implícita [...] é uma competência natural de aprender e de ensinar”. O termo competência implícita é cunhado por Almeida Filho (2014) e empregado pelo autor tanto para professores (competência implícita de ensinar) quanto para aprendizes (competência implícita ou espontânea de aprender). Essa competência é mais metaforicamente conhecida como conceito guarda-chuva por se referir a demais fatores aos quais ela incorpora, tais como estilos e estratégias de aprendizagem, atitude, crenças, motivação, entre outros.

Aquele que se dispõe a aprender LE, seja movido por orientação intrínseca ou extrínseca e que esteja munido de atitudes, mobilizará técnicas para alcançar seus objetivos desconsiderando as limitações que terá que transpor, assumindo o controle da situação e direcionando sua própria ação de aprender. Ferrazo de Paula (2014) ressalta que o aprendizado de LE envolve questões de natureza social, que podem influenciar na forma como percebemos a nós mesmos e como percebemos o outro e que essa percepção está intimamente atrelada às nossas crenças. A competência espontânea de aprender é algo próprio daqueles que se submetem a quaisquer situações de aprendizado em virtude das experiências que já vivenciaram ao longo de suas vidas (FERRAÇO DE PAULA, 2014).

O aluno busca obter e aprimorar seus conhecimentos servindo-se de estratégias individuais, a fim de alcançar êxito em seu aprendizado, o que se evidencia ser uma atitude imprescindível àqueles que pretendem apreender o conteúdo e não apenas passar a reproduzi-lo sem absorvê-lo, podendo assim agir com autonomia em relação ao seu desenvolvimento (Ibid.). Esses procedimentos informais que aprendizes utilizam podem fornecer, tanto para si mesmos,

quanto para professores uma oportunidade de reconhecer recursos que aqueles empreendem para alcançar o resultado desejado no processo de aquisição de LE (Ibid). Esse procedimento que, Almeida Filho (2014, p.14) reconhece como “ capacidades distintas de agir na aprendizagem e no ensino de línguas a partir de conhecimentos, sejam eles informais ou formalizados, marcadas por dadas atitudes com relação ao objeto ‘aprendizagem’, são chamadas *de competência de aprender línguas*” (grifo do autor).

“Os agentes aprendentes são os mais completos e potencialmente, ao menos, os mais suscetíveis à independência, podendo operar sozinhos para produzir o resultado final – o da aquisição de uma competência comunicativa na nova língua-alvo.” (ALMEIDA FILHO, 2014, p.15). “É possível, ainda, viver o sucesso de uma bem-sucedida aprendizagem de língua (uma aquisição, portanto) sem o concurso direto presencial do professor” (Ibid.). Isso, de forma alguma, significa tentar apequenar a atuação e influência do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que,

Para fazer a análise do aprendiz, temos de fazer a análise do que o aprendiz demonstra e diz, em alguns casos, temos de fazer a análise do próprio aprender, do processo de aprendizagem do participante nas condições que se obtêm. Isso é colocado quando o aluno mostra estar aprendendo\adquirindo, quando um professor está ensinando, quando o aluno está aprendendo ou tentando adquirir a nova língua sem a presença do professor (ALMEIDA FILHO, 2014, p .21-22).

Nos últimos anos, parece haver um reconhecimento generalizado da atuação soberana de aprendizes proativos de LE inseridos em um mundo globalizado e dinâmico que oferece instrumentos tecnológicos inovadores que lhes proporcionam oportunidades de aprendizagem autônoma e autêntica de línguas. Essa afirmação encontra respaldo na asserção de Paiva (2006, p.117) quando ela afirma que

O uso da Internet gerou um novo contexto de aprendizagem dinâmico e descentralizado. O avanço da tecnologia da informação criou espaços de inteligência distribuída onde os alunos estão interconectados com outros alunos com diferentes graus de autonomia e todos eles têm acesso a inúmeros recursos.

Diante dessas premissas podemos reconhecer a oportunidade de atuação soberana de aprendizes proativos de LE inseridos em um mundo globalizado e dinâmico que oferece instrumentos tecnológicos inovadores que lhes proporcionam oportunidades de aprendizagem autônoma e autêntica de línguas.

Discorreremos, a seguir, sobre um aspecto que parece representar grandes desafios a aprendizagem de LE, principalmente em se tratando de adolescentes em fase de pós-puberdade ou adultos, a afetividade.

1.5 Fatores Psicológicos

Se fôssemos enumerar todos os fatores psicológicos que englobam o conceito de afetividade, teríamos uma extensa lista de elementos relevantes que influenciam direta ou indiretamente a aprendizagem de uma L-alvo. Poderíamos encontrar entre eles fatores proveitosos ao aprendizado que contribuem para a superação de emoções negativas, tais como, atitude positiva, autoestima e empatia. Por outro lado, há aqueles que podem afetar desfavoravelmente a aprendizagem de LE, como inibição, alta ansiedade e preconceito, apenas para citar alguns.

Na seção seguinte, dissertaremos sobre duas variáveis afetivas que consideramos pertinentes ao tema deste estudo – crenças e motivação – cujos efeitos têm implicações diretas em uma aprendizagem bem-sucedida de línguas, uma vez que condicionam o comportamento do aprendiz em relação ao seu próprio desenvolvimento e inspiram autoconfiança em relação às práticas por eles adotadas.

1.5.1 Crenças

Uma variável afetiva relevante cujo efeito induz à tomada de decisões, impulsionando a aquisição, são crenças. Segundo Barcelos (2006)

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

A mudança de paradigma nas pesquisas da LA sobre ensino e aprendizagem de LE redirecionou o foco que antes era, essencialmente, buscar compreender a atividade de ensinar, visando seu aperfeiçoamento para, então focar na aprendizagem. Como se aprende passou a receber a atenção dos pesquisadores, cujo objeto de pesquisa passaram a ser as aspirações, apreensões e necessidades do aprendiz. Breen (1985), citado em Barcelos (2004, p.125), afirma

que “nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças.”

Com o advento da abordagem comunicativa, a partir da segunda metade do século XX, os estudos sobre aprendizagem e aquisição de línguas se voltaram para o conhecimento implícito e os métodos de aprendizagem empregados pelos alunos e não mais para o processo de ensino apenas.

Essa preocupação [...] em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa (BARCELOS, 2004, p. 127).

A autora apresenta uma síntese encontrada em Larsen-Freeman (1998, p. 208-209), sobre a concepção das mudanças nos paradigmas de ensino de línguas nas últimas décadas. Podemos perceber por meio dela que a aceção de aprendiz sofreu constantes alterações:

- Mímico (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- Cognitivos (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- Afetivos e sociais (anos 70): o trabalho de Gardner and Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivação contribuiu para essa visão;
- Aprendiz estratégico (anos 80): passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;
- Político (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder (p.126).

Ellis (1994) e Lightbown and Spada (2006) esclarecem que aprendizes, particularmente aqueles mais velhos, trazem consigo conceitos e estilos de aprendizagem resultantes de experiências de instruções passadas ou mesmo de pressuposições do “método perfeito” para eles. Almeida Filho (2014) postula que aprendizes, da mesma forma que professores e terceiros, aderem a abordagens respaldadas em intuições, crenças e convicções apoiadas em tradições disseminadas ao longo de anos.

Segundo Barcelos (2004), há uma tendência em classificar as crenças de aprendizes e professores em adequadas ou inadequadas sobre o argumento de que elas, supostamente, poderiam obstaculizar a autonomia. No intuito de esclarecer esse ponto e evidenciar o devido valor que as concepções dos alunos, configuradas num determinado ambiente e momento, desempenham em sua aprendizagem, também nos apoiamos no conceito de crenças oferecido por Ferrazo de Paula (2008)

[...] crenças são fontes de produção de comportamento. O estudo das mesmas pode ser o primeiro passo na compreensão desse comportamento, pois elas fornecem subsídios para explicar por que os indivíduos se comportam de determinada maneira ao tentar aprender uma nova língua (p.65)

O comportamento ao qual a autora se refere também pode determinar atitudes desencadeadoras de ações regidas pelas características individuais de aprendizes segundo suas perspectivas. Essas ações motivadas pela afeição à música e à cultura-alvo da qual ela provém geram experiências de aprendizagem satisfatórias e incentivam ainda mais ações voltadas à comunicação na Língua-alvo. Na próxima seção, ressaltaremos a relevância de se desenvolver atitudes e condutas para a promoção de uma aprendizagem de LE eficiente.

1.5.2 O Bom Aprendiz de Línguas

Com o propósito de assistir alunos malsucedidos no tocante ao desempenho na aprendizagem de LI, as autoras Rubin and Thompson (1982) dedicaram-se a estudar e a compilar características e estratégias que julgavam ser intrínsecas a aprendizes de línguas considerados bem-sucedidos. Sua obra empreendedora procurava munir aprendizes de LE com informações pertinentes sobre fatores linguísticos, cognitivos, psicológicos e comportamentais. Contudo, elas deixam claro que só alcançará seus objetivos, o aluno estratégico e determinado. Elas afirmam, não apenas: “que o êxito do aprendizado depende de bons hábitos e de estratégias de estudo” (p.13), bem como “[...] de aprender sob a forma de pequenas porções de informações, porém de maneira constante” (p.21).

Ainda existem lacunas teóricas com relação a características individuais que facilitem a aprendizagem. Não se pode afirmar que estilos de aprendizagem e personalidade têm influência numa aquisição bem-sucedida, considerando seu grau de complexidade e interrelação entre si, o que dificulta qualquer identificação precisa dos fatores que promovem a aprendizagem (FERRAÇO DE PAULA, 2008).

Almeida Filho (2014) enfatiza que não se pode negar que somos parte de uma comunidade e como tal, seres sócio-históricos que carregam crenças e culturas de aprender que subjazem às nossas práticas cotidianas. Tais preceitos atuam na escolha do tipo de abordagem de ensinar e de aprender a ser adotada.

Reconhecemos que a aprendizagem de LE é uma tarefa árdua e complexa que demanda dedicação, uso de abordagens e estratégias assim como o desenvolvimento de competências de aprender línguas. Ademais, de acordo com Brown (2000, p. 63), “Seres humanos são criaturas emocionais” e como tal seu estado emocional representa um impacto expressivo na construção individual do saber, tornando ainda mais intricado o encargo de apresentar estudos mais conclusivos concernentes a características individuais do aprendiz, que somadas, os tornariam bons aprendizes de línguas.

Fatores de ordem comportamental também influenciam esse processo intensificando o desejo ou reduzindo o estímulo de aprender. Ainda não há consenso se a motivação gera a aprendizagem ou se é o sucesso na aprendizagem que eleva o nível de motivação. Todavia, independentemente de qual seja a relação causa-efeito, a motivação é, reconhecidamente, uma variável indispensável para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE como veremos na próxima seção.

1.5.3 Motivação e sua Estreita Relação com Autonomia

Se percorrermos a literatura especializada da área de Linguística Aplicada em busca de pesquisas sobre a variável motivação, encontraremos uma vasta obra produzida por décadas com o intuito de auxiliar na compreensão desse fenômeno e suas implicações na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Segundo Ellis (1994) e Lightbown and Spada (2006), a motivação pode gerar aprendizado bem-sucedido ou pode ser o resultado dele, causando, assim, dificuldades na interpretação da relação de causa-efeito. No entanto, há consenso entre educadores e pesquisadores de que a motivação tem papel significativo na aprendizagem de LE ao se considerar as diferenças individuais de aprendentes e as variáveis afetivas que impactam seu desenvolvimento linguístico.

Em Brown (2000, p. 162), podemos encontrar um resumo das visões de motivação propostas por cada escola de pensamento citadas e adaptadas a esse texto:

Quadro 4: Concepções de Motivação, segundo as Teorias de Aquisição de Línguas

Behaviorista	Cognitivista	Sociointeracionista
<ul style="list-style-type: none">➤ antecipação de recompensa;➤ desejo de receber reforço positivo;➤ forças individuais e externas no controle.	<ul style="list-style-type: none">➤ guiado por necessidades humanas básicas (exploração, manipulação, atividade, estímulo, conhecimento e ego);➤ grau de esforço despendido;➤ forças individuais e internas no controle.	<ul style="list-style-type: none">➤ contexto social;➤ comunidade;➤ status social;➤ segurança de grupo;➤ forças externas e interativas no controle.

Fonte: Brown (2000)

Os aspectos citados no quadro representam conceitos de necessidades subjacentes ao ser humano relacionadas às diversas concepções de aprendizagem, mas que podem ser correlacionadas, devido a conceitos intrínsecos a todas: a busca por recompensa, a decisão para se fazer escolhas, dependendo do contexto social em que as situações acontecem (BROWN, 2000).

Robert Gardner, um pesquisador do papel das variáveis afetivas na aquisição de línguas declara que:

Motivação para aprender uma segunda língua não é uma construção simples. Não pode ser medida por uma escala; talvez toda a gama de motivação não pode ser avaliada por três ou quatro escalas. Definitivamente não pode ser avaliado por pedir às pessoas que justifiquem por que acham que aprender uma língua é importante para elas (GARDNER, 2005, p. 4).

Reconhecendo a influência dessas variáveis, Gardner diz que “(elas) incluem uma orientação aberta e receptiva em relação à outra comunidade linguística e a outras comunidades em geral, atitudes favoráveis em relação à situação de aprendizagem de línguas e uma maior motivação para aprender a língua (GARDNER 2010, p. 201-202), citado em (GARDNER 2012, p.218).

As razões do porquê alguém se predispõe a aprender LE podem refletir duas necessidades distintas do aprendiz como expõe Gardner e MacIntyre (1991), citado em Brown (2000, p. 163), “(a) acadêmica ou relacionada à carreira (instrumental), ou (b) uma orientada social ou culturalmente (integrativa). A importância de se distinguir orientação de motivação é

que nos limites de cada orientação, pode-se vir a ter tanto uma motivação alta quanto baixa”, ou seja, o nível de motivação em cada orientação depende do interesse envolvido.

Gardner and Lambert (1972), citado em (Dulay, Burt and Krashen, 1982) constataram que apesar da motivação instrumental ser geralmente responsável pela proficiência em LI, habilidades orais foram encontradas com mais frequência entre aprendizes com predisposição integrativa.

Algumas vezes a orientação integrativa, ou aquela relacionada à identificação que o aprendiz tem com a cultura do grupo social da LE, pode elevar seu nível de motivação e, conseqüentemente, sua atitude diante de seu aprendizado. Porém, em muitas situações a orientação instrumental também se mostrou altamente eficaz com relação à proficiência de LE. Os aprendizes com orientação integrativa, apesar de desejarem se associar e se integrar ao grupo ao qual a LE é falada, procuram manter sua identidade (GARDNER and LAMBERT, 1972).

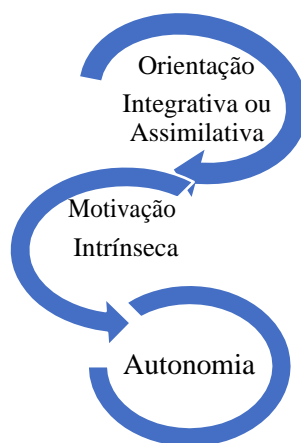
Uma terceira orientação apontada pelos autores citados e denominada por eles motivação de identificação de grupo social, assim como para Graham (1984) citado em Brown (2000), também denominada orientação assimilativa, consiste em um sentimento ou impulso de pertencer ao grupo falante da LE, devido a uma forte identificação com sua cultura e sociedade. No entanto, ao contrário daqueles aprendizes com orientação integrativa, membros desse último grupo visam associarem-se ao grupo de L2 renunciando à sua procedência (DULAY, BURT and KRASHEN, 1982).

Conforme Ryan and Deci (2000), exercemos nossa capacidade intrínseca de buscarmos inovação e desafios a serem vencidos como resultado do ímpeto humano de compreender o mundo a nossa volta. Deci (1975, p.1), afirma que: “[...] uma pessoa está intrinsecamente motivada para realizar uma atividade se não houver uma recompensa aparente, exceto a atividade em si ou os sentimentos que resultam da atividade.”

Aprendizes de LE que demonstram inclinação integrativa por um grupo social são frequentemente estimulados intrinsecamente. No entanto, eles também podem sofrer influência afetiva externa de pais, professores, amigos etc., denominada: motivação extrínseca. Além do mais, ser\estar extrinsecamente motivado, de acordo com Brown (2000) e Ryan and Deci (2000), pode fazer alguém almejar recompensas advindas de fontes externas (i.e., notas escolares, dinheiro, promoções, prêmios etc.).

Em outras palavras, independentemente da orientação, quer seja ela integrativa, quer seja instrumental, a motivação pode resultar de estímulos intrínsecos (guiados pela satisfação ou gratificação pessoal e assim como pela autoestima) ou extrínsecos (fomentados por escolhas de caráter mais ou menos autônomo, mas sem inclinação afetiva própria). No entanto, é a orientação integrativa que suscita a aquisição e prolongamento da proatividade e autonomia no aprendiz de LE, ou vice-versa, por estarem diretamente alinhados com o comprometimento de alcançar seus objetivos de aprendizagem, formando um círculo virtuoso como podemos visualizar na figura a seguir:

Fluxograma 1: Círculo Virtuoso: Orientação, Motivação e Autonomia



Fonte: Autora

Com efeito, tanto as orientações integrativa quanto instrumental são possivelmente imbricadas e constituídas reciprocamente, pois “não se excluem mutuamente”, (BROWN, 2000, p. 163), tornando ainda mais difícil a tarefa de discernir o grau de motivação intrínseca ou extrínseca que incentiva em maior ou em menor grau um aprendiz de LE. Entretanto, qualquer que seja essa orientação que estimule o empenho de um aprendiz de LE em atingir seu objetivo, a influência que ela exerce sobre esse aprendiz o faz desencadear ações e estratégias que o ajudam a atingir a proficiência desejada na L-alvo ao desenvolver potenciais características pessoais consideradas peculiares à promoção da autonomia como parte integrante no processo de aprendizagem de LE.

A palavra autonomia remete-nos ao conceito de agir sem a interferência de forças externas, por decisão própria e com a finalidade de alcançar algo desejado. Segundo Nunan (1997), a definição de aprendizes autônomos baseia-se no fato de eles agirem ativamente com relação ao seu próprio aprendizado. O conceito de autonomia está diretamente relacionado ao de

motivação intrínseca, dado que, um e outro estão intimamente alinhados com o comprometimento e a pronta disposição do aprendiz no tocante a sua aprendizagem (BENSON, 2006).

Motivação, quando resultante de uma orientação intrínseca, deriva de sentimentos de afeição genuína pela língua ou cultura-alvo da qual o aprendiz almeja fazer parte (GARDNER and MACINTYRE, 1991), citado em (BROWN, 2000).

Little (1991) aponta alguns equívocos com relação à descrição que se tem do construto autonomia e afirma que ela não corresponde a um comportamento único e facilmente compreensível.

É verdade, é claro, que reconhecemos aprendizes autônomos por seu comportamento; mas isso pode assumir várias formas diferentes, dependendo da idade, até que ponto progrediram com o aprendizado, como eles percebem suas necessidades imediatas de aprendizagem, e assim por diante. Autonomia, em outras palavras, pode se manifestar de muitas maneiras diferentes. (p.4)

Little (1991) considera a autonomia do aprendiz uma necessidade psicológica, “Pois parece que o aprendizado eficaz e de valor pode, realmente, depender da extensão em que os alunos alcançam autonomia” (LITTLE, 1991, p.14). Para esse autor, concernente à educação do aprendiz adulto, a aspiração de sobrepujar quaisquer impedimentos à aprendizagem relaciona-se visceralmente ao princípio da autonomia.

Ele também ressalta que autonomia não é algo que professores fazem pelos alunos e nem mesmo é considerada uma metodologia de ensino, no entanto, por um lado ele reconhece que o aprendiz não é totalmente autossuficiente para gerir o curso de sua educação sem o apoio e supervisão de alguém mais experiente, por outro, entretanto, ele defende que a autonomia não pode ser parte integrante de um projeto de ensino aplicado de forma regular pelo educação institucionalizada (Ibid.).

Ademais, o conceito de autonomia não está associado à autossegregação ou individualismo. O autor acima chama a atenção para o fato de que “Porque somos seres sociais, nossa independência é sempre balanceada pela dependência ; nossa condição essencial é de interdependência.” (p.5). Dessa forma o autor rejeita a ideia de autoinstrução que descarta o papel do professor. Pelo contrário, Little argumenta que o aprendiz é munido de *input* ao se deparar com situações sociais em que a comunicação é estimulada pelas interações humanas e pelo

empenho do aprendiz em se relacionar levando-o a, inevitavelmente, a usar a L-alvo, o que contribui para a geração progressiva da aprendizagem.

Segundo Paiva (2006), a abordagem comunicativa ocasionou o conceito de autonomia na aprendizagem de LE. Quanto a isso, Little (1991) reconhece a relevância da comunicação presencial para a comunicação entre seres humanos, entretanto, ele argumenta que, “nos dias de mídia de massa, algumas das mensagens mais poderosas que são comunicadas no interior de e entre as sociedades chegam até nós por outros meios outros que não seja o encontro face-a-face” (p.2)

Para uma crescente parcela dos aprendizes de LE, o *input* autêntico chega por intermédio da comunicação de massa, o que, de certa forma, compensa a falta de contato pessoal com falantes da L-alvo (PAIVA, 2006). Em circunstâncias em que o aprendiz é privado da comunicação face-a-face, essa ausência de oportunidades pode fazer aflorar nele uma aspiração à autonomia ou desencorajá-la por completo diante da escassez de oportunidades (Ibid). Para além da atitude espontânea que governa aprendizes autodeterminados, está a capacidade de correr riscos e colocar em prática estratégias de aprendizagem em conjunto com uma dose considerável de criatividade no empenho de conquistar proficiência desejável na língua-meta.

Estudos recentes atestam que há uma tendência no envolvimento ativo e criativo de alunos na aprendizagem de LE além da sala de aula quando as opções e oportunidades de aprendizagem de línguas apresentam-se restritas (PAIVA, 2006). Atualmente, o acesso frequente às mídias digitais tem favorecido o aumento de casos de aprendizes de LE buscando conquistar ou aprimorar suas habilidades na L-alvo. Com relação a esse aspecto, Benson (2006) caracteriza como autoinstrução, a situação na qual aprendizes de LE comprometem-se com sua aprendizagem diligentemente e sem a ajuda do professor.

Com a finalidade de elucidar um pouco mais a acepção de autonomia, apresentaremos, a seguir, algumas de suas diferentes noções sintetizadas por Paiva (2006, p. 89-90):

- ✓ Autonomia envolve capacidade inata ou aprendida;
- ✓ autonomia envolve autoconfiança e motivação;
- ✓ autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem;
- ✓ autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;
- ✓ os graus de autonomia não são estáveis e podem variar dependendo de condições internas ou externas;
- ✓ autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;
- ✓ autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;

- ✓ autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar e avaliar;
- ✓ autonomia abarca dimensões sociais e individuais.

Não é nossa pretensão aprofundar em todas as questões e especificidades das interfaces que envolvem o construto autonomia e as variáveis que intervêm no percurso de sua realização. Algumas dessas variáveis, como personalidade, estilos de aprendizagem, atitudes, crenças, imagens estereotipadas da língua e de seus falantes, motivação, estratégias de aprendizagem, habilidades etc., são consideradas responsáveis por resultados satisfatórios ou insuficientes para uma aprendizagem bem-sucedida (Paiva, 2006).

Cumpre-nos, por ora, apenas ressaltar que o aprendiz que anseia atingir o grau almejado de proficiência em LE, assumindo o controle e a responsabilidade de sua aprendizagem pode e deve fazer muito de sua própria capacidade, fazendo parte de um mundo, atualmente, midiático que oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem descentralizada e dinâmica por meio de artefatos culturais, como música, filmes, TV a cabo, vídeos, videogames, séries de TV, revistas eletrônicas etc (quando esses se encontram ao alcance desses aprendizes).

Na próxima seção, passaremos a tratar da temática da música como elemento promotor de aprendizagem.

1.6 Música

Não é algo incomum para um professor de línguas se deparar com alunos que apresentem certa familiaridade com uma LE, se não, fluência próxima a de um falante nativo dessa língua e, daí, ouvi-lo revelar que grande parte desse conhecimento e habilidades adquiridos provêm da prática de ouvir e cantar, ou mesmo de ler e escrever letras de canções na língua em questão. Nos dias de hoje a *Internet* tem impulsionado o mercado de música e outros artefatos culturais, tornando um dispositivo como um simples aparelho de telefone celular em uma ferramenta de inclusão para a aprendizagem de LE.

Na próxima seção, discorreremos sobre o papel que a música exerce como estratégia para a educação e para a aprendizagem de LE assim como sua presença significativa na vida das pessoas a partir da expansão digital pela qual o mundo vem passando na contemporaneidade. Falaremos da música como uma manifestação da cultura humana e sua capacidade de despertar interesse pela disciplina de LE.

1.6.1 O Papel da Música como Estratégia de Aprendizagem de LE

O papel que a música exerce na educação tem sido tema de incontáveis estudos acadêmicos em razão de ser um dos meios mais acessíveis de se atingir um objetivo pedagógico. Sua influência positiva na educação infantil atesta para o fato de que, segundo Gardner (1993), apud Paquette and Rieg (2008), de todos os dons com os quais os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge antes do talento musical. A aptidão natural para a música é algo que desponta desde a tenra idade de grande parte das crianças, e seus benefícios podem contribuir, em muito, com o desenvolvimento de sua aprendizagem (PAQUETTE and RIEG, 2008).

No entanto, a música tem se mostrado um instrumento versátil que confere dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem de LE não só para crianças, mas para todas as idades em razão de sua presença quase constante no cotidiano das pessoas. Ela também favorece o enriquecimento cultural e amplia as possibilidades de desenvolvimento da competência implícita de aprender línguas. Tal competência suscita ações que mobilizam conhecimentos e impulsionam tomadas de decisão em direção a aprendizagem autônoma (ALMEIDA FILHO, 2006).

De acordo com Alan Maley (1992, p.3), “Não há sociedade humana sem sua poesia. Não há sociedade humana sem sua música.” Ela é um elemento importante para a comunicabilidade e a sociabilidade entre as pessoas, além de promover satisfação e relaxamento. O autor também reconhece que a música é significativa devido sua instrumentalização e por favorecer um senso de identidade, coesão cultural, memorabilidade, e altos níveis de motivação para o aprendizado (Ibid.).

(Guerra, 2012) afirma que a música proporciona e viabiliza a aprendizagem gerando o desenvolvimento cognitivo e sensitivo por meio da fixação eficaz de um conteúdo na memória dos aprendizes. Semelhantemente, seus benefícios abrangem o desenvolvimento de habilidades linguísticas como a fluência em leitura e o progresso da escrita (PAQUETTE and RIEG, 2008).

Os jovens são reconhecidamente os maiores consumidores de música. Tarrant, North and Hargreaves (2001), citado em Lamont, Hargreaves, Marshall and Tarrant (2003), justificam que

Um fator óbvio que influencia a popularidade e a eficácia da música na escola é o papel e a importância da música na vida dos adolescentes fora da escola. As formas populares de música desempenham um papel central no estilo de vida da maioria dos adolescentes e, de fato, constituem um "emblema de identidade" para muitos deles (p.230).

Diante do que expõe Murphey (1992) e Lamont, Hargreaves, Marshall and Tarrant (2003), a música desempenha papel expressivo na vida de um adolescente. Ela está presente em suas vidas a maior parte do tempo, seja de forma presencial, seja em suas mentes de forma subconsciente. North, Hargreaves and O'Neill's (2000), citado em Lamont, Hargreaves, Marshall and Tarrant (2003), apontam para o fato de que “um estudo (*relatou que*) 2.465 adolescentes ente as idades de 13 a 14 anos de idade ouviam música por cerca de 2,5 horas por dia e preferiam estilos musicais, como *dance, pop, soul e rap* à ópera, música folclórica ou clássica” (p.230, grifo nosso).

Os dados dessa pesquisa evidenciam a identificação de adolescentes com a música, em particular, com canções populares. Essa constatação corrobora uma das temáticas discutidas nesta seção, cujo propósito é de expor os benefícios da linguagem musical para o desenvolvimento linguístico-cognitivo. Outro fator que merece enfoque é a proeminência que canções em LI têm alcançado, principalmente entre os jovens, por intermédio da mídia digital.

Entre o final do século XX e início do século XXI, o mundo passou a conhecer uma transformação na maneira como as pessoas vieram a se relacionar, se informar ou mesmo se entreter em consequência da dinamicidade do mundo virtual que emergia da mediação pela tecnologia de massa. Prensky (2001), em seu artigo intitulado *Nativo Digital, Imigrante Digital*, instaura uma discussão que suscita reflexão sobre a dicotomia entre esses dois grupos de usuários de tecnologias digitais.

Segundo o autor, aqueles nascidos entre 1980 a 1994 pertencem à geração que cresceu em meio a um mundo informatizado e, portanto, incorporaram a linguagem tecnológica dos jogos, computadores, vídeos, telefones celulares, mídia social assim como outros sites na *Internet* de forma espontânea, diferentemente daqueles nascidos anterior à década de 1980, e que passaram a adotar essa linguagem mais tarde, para se inserirem em um contexto tecnológico emergente.

Para Prensky (2001) Os ‘Imigrantes Digitais’ são, no geral, céticos em relação à capacidade de absorção que seus alunos possuem ao assistirem TV ou ouvirem música, devido à inabilidade que esses têm de aprender quando desempenham essas mesmas tarefas em razão de não praticarem essas habilidades tão frequentemente quanto aqueles o fazem. (PRENSKY, 2001).

Apesar disso, Benett, Maton and Kervin (2008) apresentam argumentos contrários à teoria de Prensky (2001), refutando a ideia de que a geração denominada ‘Nativos Digitais’ possuísse competências e qualidades inatas em relação à maneira como aprendem um conteúdo, o que os diferenciariam da forma como o fazem os de gerações anteriores. Para esses autores, há necessidade de investigação crítica das evidências científicas que corroborem essa tese. Eles afirmam que “[...] ainda não é explorada a relação entre acesso, uso e habilidade de tecnologia e as características e disposições atitudinais comumente atribuídas à geração digital nativa” (BENETT, MATON AND KERVIN, 2008, p.6)

Embora haja argumentos contraditórios com relação à temática exposta, reconhecemos que a mídia ocupa considerável espaço no cotidiano das pessoas como meio de produção de conhecimento e comunicação imediata; além do fato de que as tecnologias digitais atuam como instrumentos mediadores da aprendizagem das recentes gerações que pertencem a agregações sociais e comunidades virtuais, beneficiando-se de conteúdos disponíveis nesses ambientes de rede.

Muito do apreço pela LI, particularmente entre jovens, deve-se a sua propagação pela mídia impulsionada pela indústria do entretenimento que produz continuamente trilhas sonoras de séries, filmes e videogames veiculadas pelas rádios e canais de TV, mas, sobretudo, pelas plataformas de compartilhamento de vídeos e de *streaming*⁸ de música como evidencia Lacoste (2005)

A mundialização do inglês americano se faz também indiretamente por meio de uma série de fenômenos culturais mais ou menos associados uns aos outros: pelo cinema americano [...] e especialmente pela enorme massa de produções musicais que são, dia e noite, difundidas por emissoras de rádio e de televisão do mundo inteiro (p.11).

É de conhecimento geral que com o advento da *Internet* e sua linguagem, ganhamos uma variedade de gêneros textuais e recursos amplamente disponíveis, tais como

múltiplos modos semióticos, diferentes situações de produção de discursos e diferentes ferramentas de leitura e escrita. Além da velocidade, da interatividade e do dinamismo presente na rede, vale destacar que, assim como já apontado, os textos deixam de ser predominantemente formados pela linguagem escrita para passar a expressar sentido em uma combinação de palavras, sons, imagens, vídeos, layout, design etc (ARAÚJO e VILAÇA, 2018, p.17-18).

⁸ A tradução de *streaming* é transmissão, que significa o processo de fornecimento de dados, áudio etc. em tempo real pela *Internet*.

No capítulo da Fundamentação Teórica, na seção 1.3.1, expusemos a acepção de mediação de acordo com a perspectiva sociointeracionista teorizada por Lev Vigotski (1920) que concebia o homem como um ser sócio-histórico e, portanto, constituído mediante interações com outros e com seu meio. A psicologia sociointeracionista se contrapõe à perspectiva dos teóricos cognitivistas, que compreendiam o aprendizado e a estruturação do conhecimento como resultado de mecanismos internos que ocorrem na mente humana.

A revolução digital possibilitou essa interação por intermédio de *sites* e canais de cultura popular participativa⁹ como o *YouTube*. Segundo Burgess and Green (2009), o *YouTube* “já provou ter mudado para sempre a nossa relação com a propriedade intelectual, o entretenimento e o conteúdo audiovisual” (p. 9). Para esses autores, o *Youtube*, assim como outros portais de vídeo, é responsável pela mudança ocorrida na assimilação dos assuntos disponíveis na rede. (Ibid.).

A propagação de vídeos por meio desses canais e de sites de entretenimento oportuniza o acesso a artefatos culturais, como séries, filmes, música etc, nacionais ou estrangeiros, que contribuem para aprendizagem de LE por aprendizes que buscam esse conteúdo com a finalidade de aumentar seu conhecimento na L-alvo ou apenas porque se identificam com a língua ou cultura-alvo do conteúdo exibido, sendo “a música popular um dos principais produtos da cultura de massa mediatizada” (TROTTA, 2005, p.181).

Outros canais de *streaming* de música, também muito difundidos entre jovens, são o *Spotify*¹⁰, que permite ao usuário criar uma trilha sonora personalizada, o *iTunes*¹¹ e o *Apple Music*¹², que atualmente disponibiliza mais de 50 milhões de músicas por *streaming*, além de

⁹ “Cultura participativa é um termo geralmente usado para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores” (Burgess and Green, 2009, p.28).

¹⁰ Spotify é um serviço de streaming de música, podcast e vídeo mais popular e usado do mundo. (Fonte: Wikipédia) <https://pt.wikipedia.org/wiki/Spotify>.

¹¹ **iTunes** é um reprodutor de áudio e vídeo desenvolvido pela Apple, para reproduzir e organizar música digital, arquivos de vídeo e para a compra de arquivos de mídia digital no formato gestão de gestor de direitos digitais FairPlay. (Fonte: Wikipédia) <https://pt.wikipedia.org/wiki/iTunes>.

¹² Apple Music é um serviço de streaming de músicas mantido pela Apple. Os usuários escolhem as músicas para serem enviadas por streaming em seu dispositivo por demanda. O serviço inclui a estação de rádio da internet comissariada Beats 1 e a plataforma de blog Connect para artistas para compartilharem mídia com os fãs. (Fonte: Wikipédia) https://pt.wikipedia.org/wiki/Apple_Music.

permitir ao usuário baixar todas elas para tocar *offline*, sem intervalos comerciais mediante uma assinatura no site. Esses são sites ou aplicativos que podem ser acessados de um celular, computador, tablete, ou de um *iPod* cuja capacidade de armazenamento de arquivos digitais supera a da maioria dos celulares mais modernos.

Todos esses dispositivos e aplicativos fazem parte da vida de adolescentes e adultos em todo o mundo, contribuindo para a disseminação de músicas em LI, já que esse mercado cresceu, só em 2018, 9,7%, puxado pelo *streaming* que tem se revelado o grande propulsor da indústria fonográfica. A informação consta do Relatório Global de Música da Federação Internacional da Indústria Fonográfica – IFPI, na sigla em inglês – (SOLER, 2019).

Portanto a *Internet* cumpre seu papel de fazer intercâmbio virtual, universalizando produções culturais e artísticas entre diferentes povos podendo contribuir para um contexto favorável à aquisição de línguas estrangeiras bem como para a identificação com os costumes dos falantes dessas línguas, podendo até mesmo proporcionar a criação de vínculos e o estreitamento das relações entre essas comunidades atenuando preconceitos, crenças ou atitudes xenófobas.

Um outro fato a ser mencionado é o papel da música como ferramenta e estratégia para aprendizagem de LE. Miragaya (1992), apud Gobbi (2001), ressalta a eficácia da melodia e do ritmo como mobilizadores da capacidade de aprendizagem e fixação prolongada do vocabulário e das estruturas de uma L-alvo. Para a autora, quando palavras são vinculadas ao som, remetem a imagens na mente do ouvinte que têm efeito duradouro. Ademais, por evocar sua sensibilidade e emoção, a linguagem musical permite que o ouvinte relacione recursos sonoro-imagéticos a experiências e sugestões na mente.

Segundo Kanel (1996), apud Gobbi (2001, p. 78), aulas de LI com música incorporam habilidades e conhecimentos múltiplos como podemos constatar em sua relação a seguir:

- compreensão auditiva discriminatória que envolve a distinção de sons, formas reduzidas de palavras, inferências a partir do contexto etc.;
- compreensão auditiva realizada através de questões de compreensão;
- vocabulário, com ênfase em exercícios de substituição de palavras, associação de sinônimos e antônimos, tradução etc.;

- gramática, com atividades de substituição gramatical, observação de formas gramaticais informais etc.;
- pronúncia e fonologia que usam repetição na música;
- escrita, em que o aprendiz troca os elementos da letra da música (verbos, adjetivos etc.) e escreve sumários e artigos sobre música etc.;
- tópicos culturais e sociais, como por exemplo, problemas da sociedade, acontecimentos e costumes;
- literatura (considerando que muitos cantores são poetas), pode ser trabalhada pelo estudo da rima, metáfora, aliteração e leitura poética da letra.

No entanto, Murphey (1992) afirma que apesar da memorabilidade, energia e diversão que a música pode oferecer, ela, por si só, não deve ser vista como o único elemento capaz de proporcionar a aprendizagem de uma L-alvo. Segundo apontam estudos acerca da relação entre a música e a aprendizagem de LE, ela é usada como estratégia para facilitar a apreensão de um conteúdo.

Conforme exposto, por intermédio das letras das canções é possível que o aprendiz de LE incorpore e/ou aprimore uma pluralidade de habilidades, além de desenvolver a cognição por meio da atividade de ouvir música. Dessa forma, a interação que aprendizes mantêm com as canções em LI torna-se uma prática que contribui para seu engajamento no processo de aprendizagem dessa língua. Isso possibilita amenizar muitos desafios de natureza cognitiva, comportamental e linguística relacionados à aprendizagem de LE.

Música é transmissora de expressões culturais humanas, portanto, é parte integrante e essencial da estrutura e tradições de qualquer povo. Mashayekh and Hashemi (2011) asseveram que a música “documenta a história das mudanças sociais e culturais na sociedade e está sempre em um estado de evolução contínua, combinando novas ideias com as mais antigas para criar um som único para cada geração.” Nada mais legítimo do que o texto e o ritmo de uma canção que trazem na sua essência a originalidade dos costumes e estilos de uma sociedade proporcionando um material farto de possibilidades para um plano de aula que agrega abordagem comunicativa e realidade. Santana and Santos (2018) apontam para a iminência de se inserir nas aulas de LI materiais de conteúdo original produzidos não apenas com o objetivo de ensinar a forma, mas também a realidade em que se inserem esses textos.

Conforme Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007, p.106),

Quando se vivencia a música, se estabelece uma relação com a matéria musical em si (resultado da relação de seus elementos) e com toda uma rede de significados construídos no mundo social. [...] Entendendo a música como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto histórico-cultural, entendemos o sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido.

A partir dessa citação, percebemos que o homem histórico-social cujas experiências afetivas têm relação intrínseca com a cultura e com o meio nos quais foi plasmado, atribui à linguagem musical significados que traduzem a expressão de sua vivência ao longo da vida.

Após termos apresentado, neste capítulo, as concepções teóricas que embasaram esta investigação, passaremos a abordar, em seguida, os procedimentos metodológicos que orientaram esta pesquisa.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo apresentaremos o processo metodológico utilizado para que desenvolvêssemos um estudo que nos permitisse conhecer a visão dos participantes com relação ao tema em questão. Nela discorreremos sobre o método de pesquisa adotado, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de produção de dados e o tratamento e discussão desses dados.

2.1 Natureza da Pesquisa

Acreditamos que a pesquisa de análise qualitativa e de cunho exploratório, como método de investigação, é a que melhor se adapta a este trabalho, por se tratar de uma pesquisa científica que considera as particularidades e as vivências do objeto em questão. Diante do que expõe Mynayo (1994, p. 21-22), esse método de pesquisa [...] “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

A opção por essa abordagem interpretativista de pesquisa deu-se em virtude da natureza exploratória dos fatos apresentados. Gil (2008) salienta que o intuito de se conduzir uma pesquisa exploratória é o de proporcionar uma perspectiva global sobre um fato em particular. Devido a sua essência investigativa, o método exploratório não exige verificação de hipótese e podem-se redefinir os fatos a serem pesquisados durante seu percurso, uma vez que essa modalidade não se ocupa de pré-concepções, mas baseia-se em fatos (CAVALCANTI e MOITA LOPES, 1991).

A perspectiva dos participantes de uma pesquisa qualitativa é considerada o ponto central para pesquisadores que buscam assimilar e interpretar os fenômenos investigados. A abordagem qualitativa é, nos dias de hoje, reputada como uma forma factível e auspiciosa de pesquisa em ciências sociais. (GODOY, 1995)

Esta pesquisa se propõe a triangular os dados obtidos a fim de apresentar resultados confiáveis e compatíveis com as declarações dos aprendizes, além de uma discussão acerca das respostas obtidas, objetivando a reflexão sobre o que foi exposto e contribuindo para uma melhor compreensão daquilo que se pretendeu pesquisar.

Embora não tenhamos a pretensão de encontrar respostas definitivas para todas as perguntas, tomamos como pressupostos as informações geradas e coletadas por meio de um questionário semiestruturado¹³, um roteiro de entrevista¹⁴, além das entrevistas realizadas com as professoras dos alunos participantes¹⁵ em harmonia com a revisão da literatura da área de LA para gerar dados que, após análise criteriosa, satisfizessem nossos anseios.

2.2 Contexto da Pesquisa

O fato de a pesquisa ter sido conduzida com professores em formação inicial de uma faculdade pública federal deu-se pela possibilidade de se conhecer suas concepções do processo de aprendizagem de uma L-alvo por intermédio de um produto cultural, nesse caso a música e, a partir das investigações feitas e de suas análises, vir a oferecer-lhes uma perspectiva mais abrangente objetivando ampliar a visão do processo de aquisição de LE daqueles que estão relacionados com a área de ensino e aprendizagem de LE. Além do mais, é sabido que, apesar de a LI fazer parte do currículo do ensino básico, há grande defasagem e desprestígio do ensino de LE nessas instituições devido à crença de não ser possível aprender línguas estrangeiras de forma exitosa em outro lugar que não seja numa escola de idiomas.

O Curso Superior de Licenciatura em Letras com dupla habilitação: Português e Inglês do IFSP, do *campus* onde se deu a pesquisa, prima pela indissociabilidade entre teoria e prática desde o 1º até o 8º semestre tanto nas disciplinas que compõem o núcleo de formação específica quanto na maioria daquelas que compõem o núcleo de formação pedagógica. O *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia aludido oferece cursos de extensão em várias áreas de conhecimento de acordo com os cursos que oferta. O estímulo para a participação dos discentes em projetos de pesquisa ocorre por meio de grupos de trabalho em que pesquisadores e estudantes se organizam em torno de uma ou mais linhas de investigação em programas de iniciação científica.

2.3 Participantes da Pesquisa

¹³ Apêndice, p. 117-126;

¹⁴ Apêndice, p. 127-134;

¹⁵ Apêndice, p. 135.

Foram convidados para participar desta pesquisa alunos do primeiro e do segundo ano do curso superior de Licenciatura em Letras com dupla habilitação: Português e Inglês de uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. A princípio, o convite foi feito informalmente e em seguida por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A amostra selecionada foi de quatro alunos do 1º semestre e três alunos do 3º semestre. Os participantes têm idades entre 18 e 26 anos e três deles frequentaram cursos de LI antes de ingressarem no curso de Letras. Selecionamos candidatos entre os primeiros anos com o intuito de delimitarmos o corpus e não ultrapassarmos os limites de tempo estabelecido para esse trabalho.

Esses sete alunos demonstraram interesse em participar e contribuir com esta pesquisa. Além desses alunos, também convidamos as duas professoras de LI que ministram aulas nas classes mencionadas a fim de obtermos pontos de vista distintos ou convergentes que contribuíssem para nossa análise e resultados.

2.3.1 Alunos Participantes

A opção por uma amostra constituída por alunos de um curso de licenciatura em Letras: Português e Inglês mostrou-se mais oportuna do que a de outros cursos, não apenas porque adequam-se aos objetivos da pesquisa mas também pelo fato de serem futuros professores da disciplina. Assim, essa investigação poderia também beneficiá-los contribuindo para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE. Dos sete participantes, quatro deles cursaram Ensino Básico em instituições públicas e nenhum deles tiveram qualquer experiência com a L-alvo fora dos limites do Brasil. Três fizeram cursos de LI além da escola regular, enquanto os outros quatro participantes apenas estudaram LI no Ensino Fundamental e Médio.

Os alunos participantes para este estudo foram escolhidos devido as suas afirmações (de terem utilizado a música para aprenderem LI) feitas aos professores que ministram as aulas das disciplinas de LI e de Prática de Ensino de LI no curso de licenciatura citado dos quais esses participantes são alunos. Portanto, não empregamos o critério de amostra aleatória o qual julgamos não ser apropriado, pois poderia atrair alunos que não se enquadram nos propósitos deste trabalho e criar dificuldades para o andamento da pesquisa. Portanto, optamos pelo método de amostra intencional, selecionando alunos de estágios menos avançados e que satisfizessem os critérios específicos citados anteriormente.

Todos os participantes desta pesquisa foram devidamente orientados e esclarecidos com relação às questões éticas que envolvem pesquisas com seres humanos e suas identidades foram mantidas em sigilo, dado que são identificados por pseudônimos. O projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, mediante obtenção de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.3.2 Professoras Participantes da Pesquisa

Contamos com a contribuição das duas professoras a quem as aulas de LI dos cursos citados foram atribuídas na época da produção dos dados, às quais nos referiremos como Prof^ª. Isabela e a Prof^ª. Sara no percurso deste trabalho visando salvaguardar suas identidades. As professoras foram formalmente convidadas por intermédio de correspondência eletrônica e confirmaram seu apoio e participação à esta pesquisa respondendo devidamente.

A Professora Isabela é graduada em Letras e em pedagogia e possui mestrado em LA, tem experiência docente em instituições públicas e particulares há vinte e cinco anos, entre elas o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, onde leciona há três anos, ministrando aulas em LI e LPL (Língua Portuguesa e Literatura) nos Ensinos Médio e Superior, tendo experiência docente nessa última modalidade há mais de quinze anos. Ela é uma das professoras de LI e de Prática de Ensino em LI do curso em questão.

A Professora Sara é graduada em Letras e possui mestrado e doutorado em Linguística, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Tem experiência docente em instituições públicas e privadas ministrando aulas em LI e LPL (Língua Portuguesa e Literatura) nos Ensinos Médio e Superior. Atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo há oito anos e ministra aulas no curso superior desde então.

2.4 Instrumentos de Pesquisa

Apresentaremos, a seguir, os recursos que nos permitiram captar as percepções dos participantes da pesquisa sobre o tema deste estudo. Uma etapa importante da trajetória da pesquisa foi o planejamento e a construção dos instrumentos de pesquisa em que se levou em conta o objetivo a ser alcançado. Em virtude de não dispormos de técnicas de observação ou testes para análises mais objetivas, sua preparação exigiu maior ponderação sobre as perguntas que seriam dirigidas aos participantes.

2.4.1 Questionário

Como um dos instrumentos para produção de dados, elaboramos um questionário semiestruturado que pudesse nos orientar na elaboração de diagnósticos situacionais, pois como Gil (2008) propõe, elaborar um questionário significa, em linhas gerais, transpor os objetivos da pesquisa para questões específicas.

Esse questionário foi construído com 11 perguntas de múltipla escolha em que foram incluídas, para cada questão, alternativas do tipo, “não sei dizer” e “outros”. Nesta última, o participante tinha a opção de especificar sua resposta, além da possibilidade de escolha de mais de uma alternativa ou todas. Isso posto, possibilitou-se a aquisição dos dados mediante as respostas às questões obtidas do grupo pesquisado caracterizando sua peculiaridade ou mesmo, verificando as hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa (GIL, 2008).

Para esse instrumento de coleta de dados, considerou-se traçar um perfil de cada candidato, tais como sua experiência com a LI, o que faziam ou deixavam de fazer para aprender a L-alvo, suas práticas de estudo prediletas, como eles avaliam suas habilidades na LE conquistadas a partir de seu contato com a música e o papel da motivação ao buscar proficiência em LI por meio de canções. As perguntas para o questionário foram elaboradas visando identificar sua cultura espontânea de aprender LI.

O questionário semiestruturado, direcionado para os alunos, foi aplicado com a presença da pesquisadora para garantir que os participantes tivessem quaisquer dúvidas dirimidas imediatamente após ler e responder a cada item do instrumento. Foram agendados encontros com esses alunos de acordo com sua conveniência de datas e horários no prédio da faculdade em que eles estudam. Esse questionário e suas respectivas respostas encontram-se entre os Apêndices, nas páginas 117 e 120. Para além do questionário, também preparamos um roteiro de entrevista que nos permitisse conseguir resultados comparáveis entre seus respondentes.

2.4.3 Entrevistas

Para a realização deste estudo, também escolhemos a técnica de entrevista em razão da natureza qualitativa e exploratória da pesquisa a qual avalia dados subjetivos e permite combinar questões abertas e semiestruturadas direcionando a interlocução. Esse instrumento foi construído a partir de nossas inquietações com relação ao tema da pesquisa e a ponderação das leituras que

embasaram o estudo. Elaboramos sete questões com a possibilidade de expandirmos esse número de acordo com as respostas obtidas dos participantes. A opção pela técnica de entrevista também se deu pela possibilidade de verificação e esclarecimentos de respostas.

Assim, procuramos elaborar um roteiro de entrevista que se harmonizasse com os objetivos de pesquisa e que nos ajudasse a obter respostas que aclarassem indagações; além de nos possibilitar, juntamente com um questionário semiestruturado, produzir dados bem fundamentados respeitando a individualidade de cada participante. As entrevistas assim como o questionário, foram agendadas com a permissão de cada participante e de acordo com a sua disponibilidade de datas e horários. Em alguns casos, foram feitas entrevistas devido à disponibilidade de horários dos participantes.

Seguimos a orientação de Liberali e Liberali, (2011, p.27) que afirmam que “as entrevistas consistem em uma conversa intencional utilizada quando se quer fundamentalmente aprofundar as informações oferecidas.” As entrevistas foram gravadas em áudio e feitas ao longo do estudo. O procedimento de transcrição dos pontos mais relevantes desses dados nos possibilitou interpretar as concepções dos participantes mediante suas verbalizações e contribuiu para a reflexão aclarando nosso entendimento sobre o objetivo da pesquisa.

Uma primeira leitura geral das respostas dadas à entrevista foi realizada com o intuito de se reconhecer incidências. Na sequência, buscamos definir categorias que pudessem nos auxiliar na análise dos dados encontrados mediante critérios que se alinhassem com os objetivos da pesquisa.

Os participantes foram devidamente esclarecidos com relação à proteção e sigilo com respeito a sua identidade e respostas antes da realização das entrevistas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse roteiro e as transcrições de trechos das entrevistas também podem ser obtidos nas páginas 127, 128 e 135 dos Apêndices juntamente com o Parecer Consubstanciado emitido pelo Conselho de Ética, na página 136 entre, os Anexos.

2.4.3 Tratamento dos Dados

Os dados foram compostos por intermédio de respostas a um questionário semiestruturado e um roteiro de entrevista semiaberta aplicados aos alunos. Semelhantemente, entrevistamos as duas professoras do curso em questão cujas disciplinas estão relacionadas ao

ensino e aprendizagem de LI no intuito de termos mais informações com relação à atuação dos participantes do estudo nessas disciplinas e se essas narrativas se coadunam, aclarando assim a compreensão dos fatos que serão aqui analisados sem ter a pretensão de se chegar a repostas definitivas ou generalizações, visto que a pesquisa é de caráter exploratório e aproximativo.

Apenas as falas ou trechos mais significativos dos áudios das entrevistas assim como das repostas ao questionário foram transcritos pela pesquisadora. A originalidade dos enunciados dos participantes foi preservada mantendo-se o texto original constante dos instrumentos de pesquisa.

Foram identificadas três categorias que nos ajudaram na organização e análise desses dados, sendo elas: culturas de aprender línguas (entre elas, competência espontânea de aprender, motivação, crenças e atitudes), estilos e estratégias de aprendizagem e autonomia influenciada pela motivação.

A aplicação de instrumentos distintos viabiliza a triangulação dos dados e acarretará maior confiabilidade à investigação. Os dados levantados visam proporcionar maior familiaridade com as questões examinadas, de sorte que favoreçam a reflexão de quaisquer aspectos relativos ao objeto estudado enquanto procuram contribuir para as práticas de aprender e, conseqüentemente, para as práticas de ensinar línguas.

Neste capítulo, procuramos abordar o processo metodológico empregado no desenvolvimento e condução deste estudo. Discorreremos sobre a natureza de cunho qualitativo e exploratório da pesquisa, após o que, apresentamos seu contexto, os participantes e os instrumentos de coleta. No próximo capítulo, passaremos a elucidar os procedimentos de análise e discussão dos dados produzidos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A proposta para esta pesquisa foi motivada por nosso desejo de investigar, por meio das declarações de alunos de aprendizes de LE, qual sua perspectiva do papel da música com relação a aprendizagem de LI. Buscamos reconhecer como objetivo principal, por intermédio de uma pesquisa de natureza qualitativa-exploratória, quais procedimentos espontâneos de aprender esses alunos empregam para atingir seus objetivos utilizando um produto cultural que lhes é muito acessível e apreciado, a música. Dessa forma, três categorias se revelaram presentes durante essa análise: culturas de aprender, motivação e estratégias de aprendizagem.

Nesta seção, utilizaremos os registros obtidos, resultantes do questionário e das entrevistas realizadas com os alunos e com suas professoras. As respostas a esses instrumentos contribuirão para que embasássemos as análises, sendo essas também apoiadas pelas acepções teóricas apresentadas na seção Fundamentação Teórica. Inicialmente, relataremos e discutiremos suas culturas de aprender (competência espontânea de aprender, abordagem comunicativa, motivação, crenças, perspectivas do processo de aprendizagem). Em seguida, analisaremos seus estilos e estratégias de aprendizagem, finalizando com o desenvolvimento da autonomia influenciada pela motivação.

3.1 Perfil dos Alunos Participantes da Pesquisa

Com o intuito de traçarmos um perfil desses alunos, foi-lhes perguntado no questionário quais experiências já haviam tido quanto ao seu aprendizado de LI, além da música. As opções foram expostas no quadro a seguir:

Quadro 5: Experiências de Aprendizagem de LI dos Participantes, além da Música

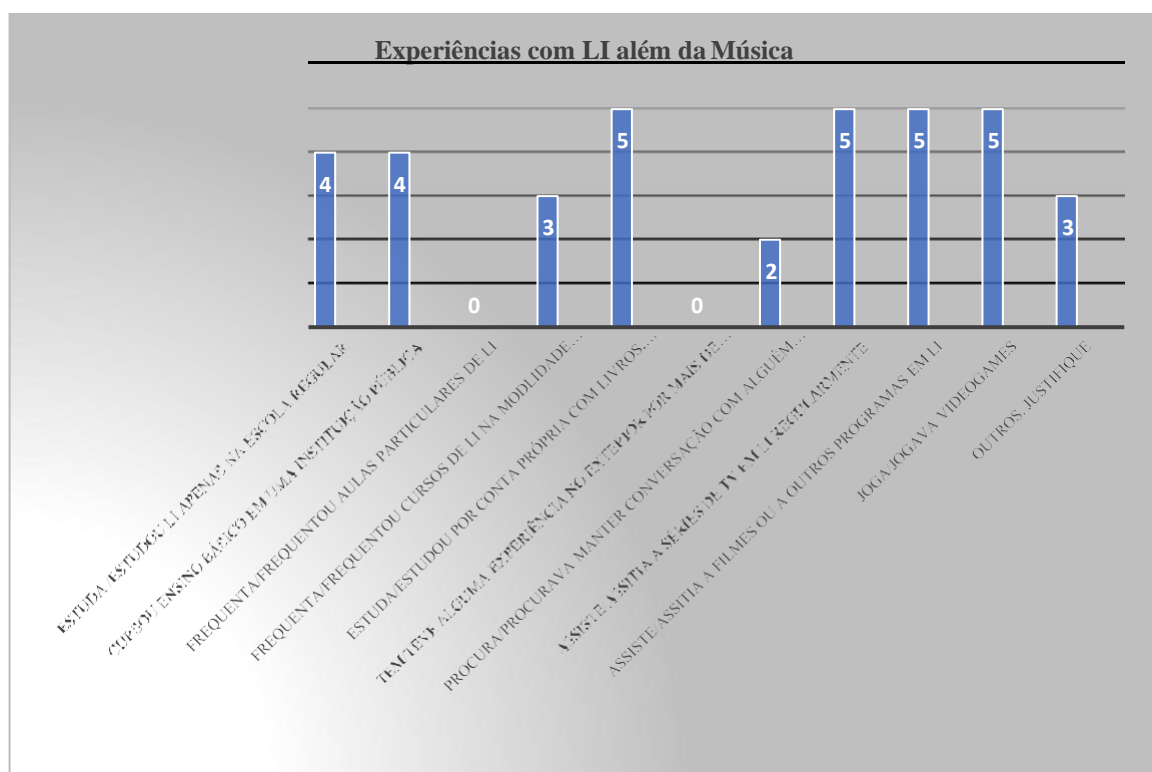
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de LI, além da música?	Carol	Clara	Caio	Luíza	Helena	Alice	Filipe
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular	x		x		x		x
b) Fez Ensino Básico em uma instituição pública		x	x	x		x	
c) Frequenta/Frequentou aulas particulares;							
d) Frequenta/Frequentou cursos na modalidade de grupos;		x		x		x	
e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da Internet etc.;	x	x	x		x	x	
f) Tem/Teve alguma experiência no exterior por mais de duas semanas;							
g) Procura/Procurava manter conversação com alguém que fala a língua;	x	x					
h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente;	x	x	x	x			x
i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas;	x	x	x	x			x
j) Joga/Jogava videogames;			x	x	x	x	x
k) Outros. Justifique	x	x		x			

Fonte: Questionário, Q. 4

Para a alternativa “k”, “Outros”, havia a opção de justificar a resposta, a qual as alunas Carol, Clara e Luíza assinalaram. Carol mencionou que todos os filmes a que assiste são em LI; Clara informou que lia as letras das músicas em revistas de bandas de *rock* e Luíza relatou que também lê livros em LI.

A fim de melhor expormos os resultados dos dados apresentados no quadro anterior, procuramos também demonstrá-los no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Experiência que os Participantes Têm/Tiveram com a LI, além da Música



Fonte: Questionário, Q. 4

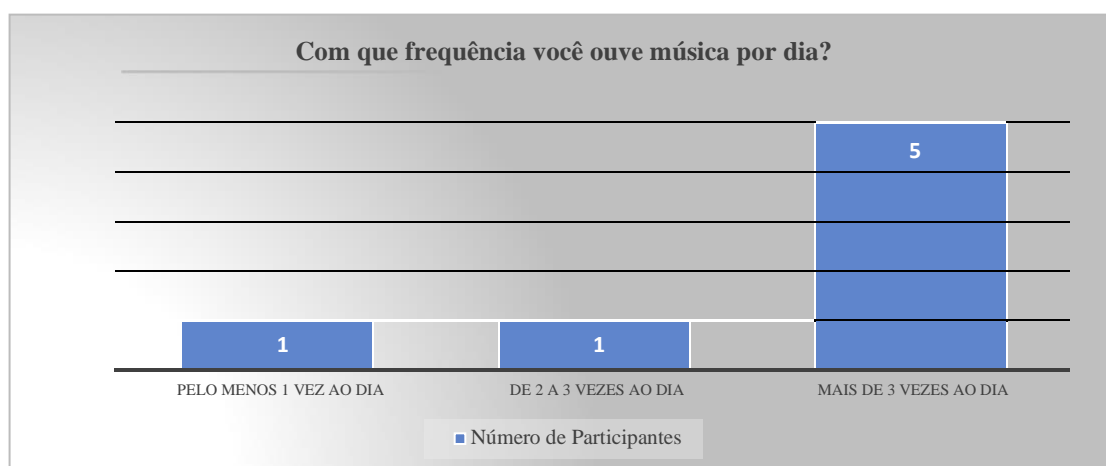
Por meio do quadro e do gráfico anteriores, podemos verificar que 5 dos 7 alunos estudaram LI somente em escolas regulares.

Em outras palavras, de acordo com os dados constantes do quadro assim como os do gráfico, **4 (quatro)** participantes declararam que **estudaram a língua apenas na escola regular** e **5 (cinco)** deles afirmaram que **assistem a séries de TV, a filmes e\ou a outros programas em LI regularmente**; Apenas **3 (três)** dos participantes cursaram **Ensino Básico em uma instituição particular de ensino**; além de **04 (quatro)** deles **nunca terem frequentado escolas de idiomas e nenhum deles terem tido experiências com LI no exterior**. Ademais, **05 (cinco)** desses participantes também declararam que **estudam por conta própria com livros ou pela Internet, 05 (cinco) jogam videogames e 02 (dois)** deles **procuram manter conversação com alguém que fala a língua**.

Suas atitudes determinam sua competência espontânea, o que significa uma competência implícita baseada em sua própria concepção de aprendizagem de LE que está amparada em suas crenças, intuições e experiências, levando-os a empreenderem ações concretas de aprender (ALMEIDA FILHO, 2014). Isso, então, suscita neles uma sensação de autoeficácia e autonomia que resultam na percepção de aprendizagem significativa da LE.

Ao serem indagados sobre a frequência com que ouviam música em LI, conforme a Q.3 do questionário, **5 (cinco) dos 7 (sete)** participantes assinalaram a alternativa: **c) mais de três vezes ao dia**¹⁶. Isso indica o contato constante que mantêm com música em LI, sem mencionar outros produtos midiáticos, o que também parece justificar suas percepções de aprender a L-alvo por intermédio da música. O interesse inerente desses participantes em estar em contato permanente com a cultura e a língua-meta aponta para a afeição que sentem pela comunidade falante dessa língua, aspecto que será abordado mais adiante neste estudo.

Gráfico 2: Frequência com que os Participantes Ouvem Música



Fonte: Questionário; Q.3

Apenas **1 (um)** aluno declarou ouvir música pelo menos uma vez ao dia, e **outro**, de **duas a três vezes ao dia**. Já, **5 (cinco)** deles responderam que ouvem música em LI mais de **3 (três) vezes ao dia**, o que perfaz **72% (setenta e dois por cento)** dos participantes que **ouvem música com maior frequência**, e isso dá a eles mais oportunidades de fazer uso dessa ferramenta do que de qualquer outro produto cultural que lhes seja acessível nos dias de hoje, ainda que essa prática não exclua outras possibilidades de aprendizagem por outras ferramentas.

Por meio da análise dos dados expostos, pode-se perceber que esses alunos participantes com a faixa etária entre 18 e 26 anos, a maioria oriundos de escolas públicas e sem experiência com a L-alvo em países onde essa língua é falada, parecem demonstrar uma atitude positiva de enfrentamento de dificuldades peculiares na aprendizagem de uma LE, o que ainda será melhor

¹⁶ Esse dado pode ser encontrado no gráfico a seguir e no arquivo Resposta dos Participantes ao Questionário nos Apêndices, entre as páginas 118 e 124.

discutido mais adiante. Reconhecendo o papel fundamental que desempenham no processo de aprendizagem e, segundo seus conceitos de como esse processo ocorre, atuam de forma autônoma e autodeterminada utilizando produtos de mídia, procurando colocar em prática estratégias de aprendizagem de LE empregadas segundo sua concepção social, crenças, intuições e experiências de aprender (FERRAÇO DE PAULA, 2008). Pode-se perceber essa atitude espontânea na fala de Luíza:

Luíza: Eu também uso um aplicativo que é uma bolinha, e você clica nela e qualquer música que você estiver ouvindo aparece a letra e a tradução. Enquanto você vai ouvindo, ele vai mostrando as frases com a tradução¹⁷.

Assim como Luíza, todos os participantes admitem a importância da abordagem comunicativa ao utilizarem a música como mediadora dessa abordagem, esforçando-se para manter um grau de interação com ela mesmo não havendo a possibilidade da “interação face-a-face” (LITTLE, 1991, p.1). Podemos constatar essa busca pela interação no trecho a seguir em que Carol expressa uma tática individual de aprender vocabulário ao ser interrogada sobre o que ela acreditava ter aprendido com a música na Q. 2¹⁸ da entrevista:

Carol: Vocabulário, com certeza. **Foi o que mais ajudou** porque... sozinha eu não, assim... a gente não pode depender muito de *Google Tradutor*... essas coisas. Então, **a gente ouvir de alguém que já é fluente ou um cantor famoso que... que é nativo da língua, é muito mais fácil, né?**

Conseqüentemente, suas abordagens, métodos e técnicas, assim como o desenvolvimento de suas competências de aprender uma L-alvo decorrerão dessas experiências e práticas.

A partir da análise dos dados extraídos das respostas dos participantes aos instrumentos de pesquisa deste estudo sobre suas preferências e algumas características individuais demonstradas em suas afirmações até este ponto da pesquisa, tentamos delinear um perfil para esses aprendizes com base na incidência de traços convergentes entre eles:

¹⁷ Alguns excertos contendo respostas ou perguntas provenientes dos instrumentos de pesquisa poderão, eventualmente, ser repetidos para que analisemos os dados por outro ponto de vista.

¹⁸ Q.2 da entrevista: O que você considera ter aprendido com a música?

- Assim como a maioria dos jovens de sua geração, são admiradores de músicas e vídeos de música pop em LI que podem ser acessados de seu celular o tempo todo;
- não tiveram experiências de aprendizagem da LE em países que falam a Língua-alvo, portanto, gozaram de menos oportunidades de praticá-la.
- gostam de manter-se informados e conectados à *Internet* a maior parte do tempo, haja vista a frequência com que declararam ouvir música diariamente ou jogar videogames;

Após termos procurado delinear um perfil dos participantes, passaremos a discutir fatores de cunho linguístico-cognitivos, sociais e psicológicos que influenciaram o processo de aprendizagem desses participantes no decorrer das próximas seções.

3.2 Culturas de Aprender Línguas

Apresentaremos, a seguir, as discussões sobre as perspectivas que os participantes deste estudo demonstraram no tocante à aprendizagem da LI quando alcançada com a música, segundo suas respostas aos instrumentos desta pesquisa. Também nos interessou saber a compreensão que têm daquilo que aprenderam e se eles têm clareza do que podem fazer na L-alvo com o que aprenderam com a música. O intuito é reconhecer qual a relação entre suas declarações e as ações influenciadas por seu conhecimento intuitivo e empreendidas foram colocadas em prática para atingir seus objetivos na aprendizagem da L-alvo.

É consenso que valores, práticas e cultura de aprender dominantes de um certo grupo social exerçam grande influência sobre os estudos de uma LE (ALMEIDA FILHO, 2014). As crenças que os participantes deste estudo manifestam por meio de suas respostas aos instrumentos de pesquisa (questionário semiestruturado e entrevista) ajudam-nos a definir suas posições com relação às razões que os levam a proceder da maneira como procedem e quais convenções sociais subjazem suas ações (ALMEIDA FILHO, 2014; BARCELOS, 2004).

A fim de chegarmos ao entendimento da cultura de aprender dos participantes desta pesquisa, passaremos a analisar os dados produzidos por intermédio de suas respostas ao questionário e à entrevista semiestruturada em que eles expressam sua competência espontânea de aprender por intermédio de atitudes e disposição intrínseca para aprender de forma independente do contexto ou da instrução que recebem (autonomia), as estratégias de aprendizagem que elegem segundo seus estilos particulares de aprender, movidos por uma força

motriz que impulsionam ações concretas motivadas por uma sentimento integrativo com relação à língua e à comunidade-alvo.

3.2.1 Competência Espontânea de Aprender Línguas

De acordo com Almeida Filho (2006), citado em Ribeiro (2014): “Competência é definida como sendo a capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, e a ação correspondente – todas marcadas por certas atitudes” (p.134). Dessa forma, procuraremos reconhecer, segundo as declarações dos participantes desta pesquisa, elementos intrínsecos ao processo de aprendizagem de uma L-alvo, que poderão contribuir para elucidar como se dá a construção do saber por meio da compreensão de elementos das competências de aprender. Ademais, faremos uma análise da competência implícita de aprender e qual relação ela guarda com as proposições teóricas que fundamentaram o estudo.

No excerto a seguir, analisaremos as respostas de dois dos participantes quando indagados se acreditavam ser possível aprender inglês apenas com música. Tal pergunta foi extraída da entrevista semiestruturada, Q.1:

Caio¹⁹: [...], se você pegar, não só a música pela música, **trabalhar tudo o que a música tem a te oferecer, desde o *listening*, *reading*, você tentar reescrever essa música, também** acho bacana...²⁰

Filipe: Eu acho que sim. É possível aprender pela música **utilizando a música com tradução** etc.

Caio e Filipe utilizam técnicas que, por suas perspectivas, podem trazer-lhes benefícios para sua leitura, aquisição de vocabulário e compreensão oral que são: ouvir, ler, reescrever e traduzir. Dessa forma, criaram suas próprias oportunidades de usar a língua, de acordo com o conhecimento linguístico que possuem. Barcelos (2004) menciona que a partir da década de 1980, o aprendiz passou a ser visto como estratégico e autônomo com relação à aprendizagem.

¹⁹ Os nomes dos participantes desta pesquisa foram substituídos por pseudônimos como explicado na seção 2.3.1.

²⁰ As falas dos participantes foram transcritas na íntegra e seu conteúdo foi preservado como nos registros originais do áudio das entrevistas mantendo-se características intrínsecas da oralidade. Também mantivemos as respostas como escritas pelos participantes nos questionários sem quaisquer correções ortográficas ou lexicais.

Verificamos que eles não apenas ouvem as canções como também estabelecem planos de ação para preencher lacunas ao colocarem em prática sua competência espontânea de aprender.

Ao responder: “[...] você tentar reescrever essa música, também acho bacana [...]”, Caio demonstra estar motivado e imbuído de autodeterminação a ponto de lançar mão de estratégias individuais que, ao seu ver, o ajudarão a atingir suas metas de comunicação na LE. Verificamos que seu posicionamento é corroborado por Almeida Filho (2014) quando afirma ser particularmente importante constatar que aprendizes de LE, quando munidos de propósito, apropriam-se de procedimentos de aprender segundo suas experiências vinculadas à cultura da sociedade e à época em que estão inseridos. Também, segundo Vigotski, artefatos físicos ou culturais mediam a atividade psíquica. Diante disso, podemos verificar que as canções desempenham papel relevante como mediadoras para o desenvolvimento da linguagem.

Ainda com relação à pergunta anterior (constante da entrevista semiestruturada) – sobre aprender LI com a música – **5 (cinco) dos 7 (sete)** alunos participantes reconheceram a importância de alguma intervenção pedagógica como podemos verificar nas repostas a seguir obtidas de três desses alunos:

Alice: Eu acho que não, porque na minha concepção, **eu acho que o aluno precisa de um auxílio, ele precisa de alguém a quem recorrer para poder tirar as dúvidas**, aprender mais, porque a música..., eu acho que não é suficiente para um aluno aprender uma língua em si.²¹

Helena: [...] eu não acho que a gente aprende inglês só com música. **Eu acho que a gente aprende inglês também na escola.**

Segundo suas falas nos excertos citados, Alice e Helena reconhecem o papel do professor e da escola na construção de seu conhecimento em conjunto com suas práticas extraclasse ao responderem a Q.1 da entrevista: Você acha que é possível aprender LE apenas com música? Alice afirma que “[...] o aluno precisa de alguém para tirar as dúvidas, [...]” e Helena reitera: “[...] a gente aprende inglês também na escola.”

²¹ Os trechos em negrito constantes dos excertos ressaltam pontos das falas dos participantes que expressam maior relevância para a produção dos dados.

No entanto, em resposta à Q.6²² do questionário cuja primeira pergunta é: Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?, Alice afirma ter adquirido a capacidade de: a) Entender melhor outras músicas; b) Compreender as estruturas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar a pronúncia; e) Reconhecer palavras e f) Desenvolver a fala. Semelhantemente, Helena assinalou as alternativas: a) Entender melhor outras músicas; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras e f) Desenvolver a fala.

Em que pese suas declarações sobre a contribuição que o professor tem dado a aprendizagem da LI, as participantes Alice e Helena alegam ter aperfeiçoado habilidades e conhecimentos na L-alvo usando a música como ferramenta de mediação. Verificamos, por meio de suas falas e as respostas cedidas aos instrumentos de pesquisa, que a interação com artefatos culturais favorece o desenvolvimento de habilidades como pronúncia, audição e fala, que não são comumente trabalhadas em uma sala de aula tradicional.

Pela perspectiva sociointeracionista, o ser humano se constitui histórica e socialmente. Os enunciados citados favorecem essa premissa ao analisarmos a fala de Alice quando afirma que “[...] o aluno precisa de alguém para tirar as dúvidas, [...]” e a de Helena que reitera: “[...] a gente aprende inglês também na escola.”. Muito embora, Brown (2000) nos advirta de que as teorias não dão conta de todos os princípios envolvidos na aprendizagem humana. Além do mais, sendo o aprendiz o centro do próprio aprendizado, ele pode e deve fazer muito por sua instrução. Porém, não há como negar que desenvolvimento também decorre em grande parte da interação com o meio e com o outro, resultando em trocas de experiências que mantêm interrelações entre si, enriquecendo o repertório lexical, entre outras coisas.

Caio e Filipe, no entanto, afirmaram que ao adotar as práticas de ouvir música e empregar certas estratégias de aprendizagem estariam proporcionando as condições necessárias para que o aprendizado de todas as habilidades linguísticas ocorresse incluindo o domínio da estrutura e da oralidade:

Caio: [...] **você pode só usar música**, acho que é possível você só usar a música porque as músicas são ricas em estruturas gramaticais e tal.

²² Os dados extraídos das respostas às perguntas do questionário podem ser encontradas no Apêndice 2, Questionário aos Alunos Participantes entre as páginas 118 e 124.

Filipe(a): Eu acho que sim. É **possível aprender pela música** utilizando a música com tradução etc., só que você vai aprender um inglês dito “informal”.

Filipe(b): [...] com a música eu diria ter aprendido **gírias, expressões, ao mesmo tempo como pronúncia, processo de formação de frases e como utilizá-las.**

Caio e Filipe divergem da opinião de Alice, Helena e Luíza por acreditarem ter desenvolvido a habilidade de fala, entre outros elementos linguísticos em LI, apenas por meio da música interagindo com a canção, seja ouvindo, cantando ou tentando traduzir a letra. “[...] é possível aprender pela música [...]”, diz Filipe e depois reitera: “[...] eu diria ter aprendido gírias, expressões, ao mesmo tempo como pronúncia, processo de formação de frases e como utilizá-las.”

Reconhecemos, nos enunciados, uma abordagem de aprender concebida a partir de atitudes e decisões de agir que levam a efeito um procedimento que resulta em técnicas aplicadas para efetivação da aprendizagem (RICHARDS and RODGERS, 1986). Ao utilizarem a música como ferramenta para aprendizagem de LE, segundo suas afirmações nesses excertos, esses aprendizes não usufruem da oportunidade de interagir e de negociar sentidos mediante a prática de ouvir música, visto que essa atividade é reconhecidamente de natureza unilateral, não oportunizando o desenvolvimento da habilidade de criar com a língua e aprimorar a fluência oral num esforço de se chegar à uma compreensão recíproca (MURPHEY, 1992; ALMEIDA FILHO, 2014 e HYMES 1967, 1972).

Contudo, a motivação que parece impulsioná-los ao atingimento dessa aprendizagem também estimula o aprender autônomo, propiciado pela expansão digital e a disponibilização desses artefatos, em especial, à grande parte da população jovem, colmatando as lacunas da interação face-a-face, facilitando o acesso ao contato com a L-alvo minorando as dificuldades enfrentadas por eles.

Trataremos desse aspecto na próxima seção ao abordarmos os possíveis motivos que fomentam a busca por esse conhecimento, a motivação voltada para a aprendizagem de LE.

3.2.2 Motivação e sua Estreita Relação com Autonomia

Como os dados foram produzidos a partir do ponto de vista dos aprendizes, não há como comprovar se o conhecimento deles foi realmente adquirido preponderantemente com a música.

No entanto, segundo suas afirmações, esses participantes demonstram sentimentos de autoeficácia e senso de propósito em seu desempenho na disciplina de LI evidenciando predisposição para agir em favor da aprendizagem de LE. É possível reconhecer em seus discursos que eles decidem e agem com autonomia acerca do que almejam, aliando seus enunciados às ações que empreenderam, como podemos verificar no excerto a seguir:

Caio: se você [...] **trabalhar tudo o que a música tem a te oferecer, desde o *listening*, *reading*, você tentar reescrever essa música**, também acho bacana... Então você pode só usar música; **acho que é possível você só usar a música.**

Clara: [...], mas eu lembro que **no começo eu procurava muito mais músicas, lia muito mais as letras, eu escrevia as letras a mão [...].**

Filipe: Muitas vezes **com um pouco de empenho** e um pouco de talento para você **manter uma conversa informal com amigos, entender textos.**

Segundo Lightbown and Spada (2006, p.63), “há bastante evidência de que a motivação positiva está associada à vontade de continuar aprendendo”. Por sua fala, há indícios de que Caio, Clara e Filipe mantêm atitude favorável com respeito ao próprio desenvolvimento, embora os desafios enfrentados para se dominar LE sejam consideráveis por ser uma habilidade de tamanha complexidade, os participantes aparentam não levar as dificuldades encontradas em consideração e exibem muita autoconfiança quando se expressam.

É possível reconhecer por intermédio de suas falas, que quando esses participantes estão aprendendo a L-alvo com música ou com qualquer outro produto cultural, seja por meio de filmes, séries de TV, videogames etc (LACOSTE, 2005), eles são guiados por uma orientação integrativa quanto à língua e à cultura-alvo. Tal orientação tem sido plasmada pela popularização e o constante contato com produtos culturais em LI que são veiculados pela mídia e atingem a maioria dos jovens, fazendo-os pertencer a uma espécie de comunidade que compartilha informações de interesses mútuos sobre músicas, séries, games, livros, moda, artistas prediletos etc.

Conforme mencionado no capítulo de Metodologia, entramos em contato com as duas professoras responsáveis pelas disciplinas de LI e de Prática de Ensino em LI das turmas cujos

alunos são participantes deste estudo. Quando perguntamos à Professora Sara²³ o que ela acreditava ser o papel da música na aprendizagem, ela nos respondeu:

Sara: [...] tem o fator de descontração, não é? Eu acho que (a música)...cria um elemento **motivador** também. Muitos alunos, na verdade a maioria, ainda mais se você lida com um público mais jovem; a música muitas vezes ocupa o maior espaço da vida deles, não é? Eles gostam muito de música. Então acho que tem esse...ela é um forte **elemento motivador pra aprendizagem**, [...]

Nesse trecho, em que apresentamos a fala de uma das professoras de LI dos participantes, procuramos mostrar como sua perspectiva do papel motivacional que a música exerce no processo de ensino e aprendizagem de LE coaduna-se com afirmações feitas pelos teóricos e demais autores apresentados no capítulo de Fundamentação Teórica, apenas para citar alguns, (GARDNER, 2005; RYAN and DECI, 2000; ELLIS, 1994), sobre o papel da motivação voltada à aprendizagem de LE. Da mesma forma, pode-se comparar as declarações dos participantes deste estudo com relação aos sentimentos que têm sobre à música, à língua e cultura-alvo.

Nos próximos excertos reproduzimos respostas de Carol à Q.2) O que você considera ter aprendido com a música?; e as de Clara para à Q.4) da entrevista: Na sua opinião, você acredita ter desenvolvido habilidades de fala por meio da atividade frequente de escutar música em inglês?:

Carol: [...] Então, pra mim, **aprender o “americano”**, né, principalmente, que **é mais bonito, foi bem mais fácil** [...].

Clara (a): [...] porque eu acho isso muito legal, porque, às vezes, você aprende **muitos sotaques** por conta de música, e, às vezes, **você cantar aquela música com outro sotaque não fica legal**, então, sei lá, você pega uma música de uma banda inglesa e aí, você tenta cantar aquela música com sotaque americano, e não encaixa, então eu tentava reproduzir do jeito que eu ouvia, então se eu ouvia uma música britânica de uma banda britânica, **eu ia reproduzir daquele jeito**, mas se eu ouvia, sei lá, um irlandês, **porque eu gosto muito dum cara que é irlandês, que canta música em inglês, então ele já tinha um outro sotaque**. Então, essa questão dos sotaques e de ficar tentando reproduzir, sabe?

²³ As duas professoras responsáveis pelas disciplinas de LI e de Prática de Ensino em LI e citadas nestes trechos e, anteriormente, no capítulo de pesquisa, receberam pseudônimos para que suas identidades fossem preservadas.

Clara (b): [...] E, aí, de tanto eu ouvir, de tanto eu cantar...e aí, às vezes querer colocar isso, porque no meu aprendizado de inglês, **eu sempre quis utilizar tudo que eu *tava* aprendendo, sabe, falando sozinha, escrevendo, gravando, mandando mensagem em inglês, então tudo que eu ouvia numa música, eu tentava reproduzir.**

Caio: [...] então **tinha que sair mais ou menos parecido**, porque eu gravava também; **eu gostava de me ouvir cantar** e eu: “nossa, você não falou nada igual (risos); vai de novo”, e assim ia funcionando. [...]

Carol acentua em sua fala que prefere “aprender o (inglês) americano”, porque “é mais bonito” e se tornou, para ela, “bem mais fácil”. Nesse trecho, podemos identificar que sua motivação intrínseca gerou atitude positiva em relação à aprendizagem da LI. É possível detectarmos um sentimento de interesse inerente pela singularidade linguística do povo estadunidense por meio de seu discurso. Quanto maior a afeição por um aspecto seja da língua, seja de quaisquer outras características específicas, tanto maior será sua autodeterminação e engajamento para a obtenção de uma conquista (DECI and RYAN, 2000).

Da mesma forma, no primeiro excerto de Clara, vemos que ela expõe motivos que impulsionam sua dedicação em reproduzir, o mais fielmente possível, elementos linguístico-culturais inerentes a uma comunidade à qual a canção ou seu intérprete pertençam como podemos conferir neste trecho: “[...] você cantar aquela música com outro sotaque não fica legal, [...]”. No segundo, constatamos que sua motivação intrínseca a estimula a agir com autonomia e a usar estratégias de aprendizagem para atingir sua meta, falar a língua como podemos notar no trecho citado: “[...] eu sempre quis utilizar tudo que eu *tava* aprendendo, sabe, falando sozinha, escrevendo, gravando, mandando mensagem em inglês, então tudo que eu ouvia numa música, eu tentava reproduzir.”

Caio demonstra iniciativa e perseverança ao tentar emular a pronúncia inglesa da canção que reproduz o mais parecido possível ao do intérprete nativo que a executa. [...] “nossa, você não falou nada igual (risos); vai de novo, e assim ia funcionando.” A motivação intrínseca leva a um aprendizado fértil e imaginativo. A relevância da motivação apresentada pelo aprendiz está relacionada a sua intencionalidade (DECI and RYAN, 2000).

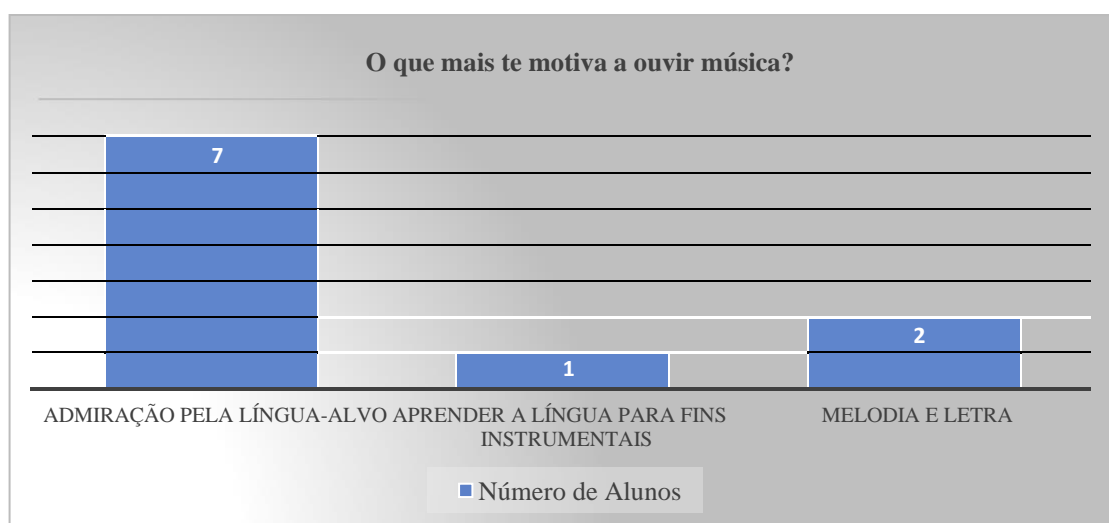
Os enunciados não apenas ilustram a afeição de Carol, Clara e Caio pela língua e pela cultura-alvo, mas caracterizam uma concepção de mundo construída a partir de seu contexto social, mediado pela *Internet* que propaga canções em LI por meio de canais e sites de *streaming*

de música, que, de certa forma, induz a uma orientação assimilativa – fenômeno assim denominado por Graham (1984), apud Brown (2000). Essa percepção costuma gerar no aprendiz sentimentos de autoconfiança e motivação para aprender. Daí as asserções de Carol: “[...] pra mim, aprender o “americano” [...], [...] foi bem mais fácil [...]”; e a de Clara: “[...] porque eu gosto muito *dum* cara que é irlandês, que canta música em inglês, [...]”.

Um outro fator que evidencia o afeto por uma língua e\ou sua comunidade é a admiração peculiar pelo sotaque e que podemos verificar na fala de Clara. A aspiração pelo sotaque em contraponto à inteligibilidade da pronúncia denota um impulso de pertença ao grupo falante da L-alvo, indicando uma predisposição e espontaneidade para aprender sem que haja indícios de recompensas externas. Esse comportamento volitivo gera aprendizagem duradoura.

O gráfico a seguir, gerado a partir de dados extraídos da Q.2 do questionário, pode ser usado para ilustrar essa identificação cultural que os participantes têm em relação à aprendizagem da língua:

Gráfico 3: Motivação para Aprender LI com Música



Fonte: Questionário; Q.2

Como podemos depreender por esse gráfico, os sete participantes declararam admiração pela língua e pela cultura-alvo o que configura motivação intrínseca; esta, por sua vez, resulta em disposição interior para aprender, o que, possivelmente, desperta a competência implícita das pessoas (FERRAÇO DE PAULA, 2008). **1 (um)** deles também admitiu recorrer à música para aperfeiçoar seus conhecimentos linguísticos, e **3 (três)** deles fizeram menção aos elementos estéticos dessa manifestação artística. Ainda no que diz respeito ao papel da motivação ou

orientação, não há consenso teórico quanto à relação de causa-efeito para o processo de aprendizagem, pois ainda é dúbia a ordem em que isso acontece – se a motivação acarreta um aprendizado exitoso ou se o oposto (LIGHTBOWN and SPADA, 2006).

Porém, nos é plausível assentir que há reciprocidade na relação motivação e aprendizagem, e que qualquer que seja o resultado gerado, ele impacta no, ou é impactado pelo desenvolvimento das competências de aprender. A motivação foi, possivelmente, a mola propulsora para que eles usassem estratégias que os ajudassem a desenvolver habilidades linguísticas na LI por meio da música. Ela (a música), por sua vez, se configura como um meio para se alcançar aprendizagem necessária para que eles atinjam seu objetivo final: a comunicação na L-alvo que será o tópico da próxima seção.

3.2.3 Foco na Comunicação: Aprender para se Comunicar

Pudemos constatar, por meio dos dados produzidos que esses aprendizes de LI, por apreciarem música, demonstram ser mais adeptos de uma abordagem comunicativa a uma abordagem estruturalista. Eles geralmente não se atêm às regras da língua e procuram entender e interagir com a mensagem da letra da canção enquanto se esforçam para atingir seu objetivo iminente: aprender a se comunicar.

Como podemos verificar, os participantes manifestam essa preferência devido à carga de contexto que a música proporciona, assim como na abordagem comunicativa. Esses participantes utilizam produtos culturais como canais de aprendizagem e não demonstram se concentrarem na forma, em vez disso, eles evidenciam maior apreço pelo sentido em si o que compatibiliza com esse tipo de abordagem. Essa aprendizagem pode se dar tanto em ambientes formais ou informais tal como podemos perceber pelos próximos excertos:

Caio: O que eu queria de verdade, era aprender a cantar aquelas músicas, e era só isso mesmo. E, **querendo ou não, na prática, você vai absorvendo, tendo o *input*²⁴ sem nem perceber.**

²⁴ A teoria do *input* ou insumo compreensível ficou popular por meio das asseverações de Stephen Krashen (1979), que assegurava ser esse o elemento que desencadearia a aquisição de LE mais do que qualquer outra ação pedagógica tomada pelo aprendente ou professor. Para Krashen, quanto mais um aprendiz for exposto a situações de uso genuíno da língua, mais eficientemente se dará a aquisição, mesmo que não haja *output* ou conversação.

Clara: [...] eu acho que ajuda bastante a gente aprender. É... não necessariamente a estrutura em si, mas a gente consegue **aprender pelo menos a base pra poder falar e ouvir.**

Helena: [...], **eu sempre aprendi a música inconscientemente.** Não foi... **eu não recorri a ela pra aprender a língua.** Sempre foi algo mais natural. **Ouvia música e aprendi.**

Segundo as três escolas de pensamento, cujos conceitos foram apresentados anteriormente neste estudo, a aprendizagem acontece de formas distintas para cada uma delas. Os comportamentalistas ou empiristas defendem que o conhecimento é absorvido de fora para dentro por meio de estímulos e reforços e que apenas aspectos externos e observáveis devem ser estudados. Em contrapartida, os inatistas ou adeptos do pensamento racional, postulam que as pessoas possuem saberes inatos e, portanto, o conhecimento acontece de dentro para fora, sendo tal conhecimento resultado de processos físicos.

Os sociointeracionistas, por outro lado, asseveram que o homem é um ser histórico-social que constrói seu conhecimento na interação com outros e com o meio e “reflete a cultura, os costumes, as crenças do aluno, bem como as dimensões históricas, políticas, sociais e outras dimensões do contexto de aprendizagem” [...] A aprendizagem de segunda língua é visto como resultado de atividades socioculturais em que o aprendiz participa (RICHARDS and SCHIMDT, 2010, p.534, 536).

Essa breve recapitulação nos dá subsídios para compreender percepções inerentes de aprendizes, resultantes de suas crenças sobre o conceito de aprendizagem de LE. Analisando seus enunciados podemos inferir que alguns deles supõem, segundo os dados registrados, que a aprendizagem se deu pelo fato de estarem motivados e expostos à música, o que demonstra relação mais próxima das concepções empirista e/ou inatista em que, nesta, o conhecimento se encontra armazenado em nosso intelecto ou naquela em que ele é estimulado e reforçado pela prática recorrente.

Em que pese os conceitos, interesses e preferências de aprendizes de LE que respaldam suas intuições e crenças concernentes a aprendizagem da língua-meta, Barcelos (2004) sustenta que o empenho em se tornar um agente ativo e responsável por seu aperfeiçoamento fomenta a autonomia. As expectativas e crenças de aprendizes sobre o processo de aprendizagem devem ser levados em consideração para a compreensão de quais motivações estão envolvidas no

desencadeamento de atitudes e procedimentos realizados por eles no percurso de sua aprendizagem. Esses fatores que influenciam o processo de aprendizagem fornecerão contribuições significativas para que se chegue a um melhor entendimento do processo de aprendizagem.

Na seção seguinte, discorreremos sobre crenças de aprendizes e suas implicações para a aprendizagem de LE.

3.2.4 Crenças

O fato de muitos alunos atribuírem a produtos culturais, nesse caso, à música, toda a ou a maior parte de sua aprendizagem da LI, pode também decorrer da crença de que ‘falar e entender inglês não se aprende na escola’. Podemos inferir isso nos próximos excertos, com destaque para os trechos negritados, em que Carol, Clara e Helena atribuem à música a maior parte de seu desempenho na LI ao responderem perguntas da entrevista que fazem alusão a quanto os participantes acreditam ter aprendido da L-alvo com a música:

Carol (a): “[...] eu corria mais atrás de músicas pra aprender, **mas como eu nunca fiz aula**, eu sempre gostei muito, é, ... a música me ajudou bastante. **Então eu ia pra escola..., tinha aula básica** e eu gostava de ficar pesquisando as letras... e ficar ouvindo...e então, é... **eu recorria bastante em questão da música, pra poder aprender.**”

Carol (b): “Com certeza. Acho que foi **o maior auxílio que eu tive. Porque tive poucas aulas, né? E como era só na escola, o tempo não era suficiente pra gente aprender, realmente, a falar.**”

Clara: “[...] E tanto nessa questão do inconsciente e da memorização e de você descobrir por que **tem um leque de léxico e expressões que você não vai aprender na sua aula de inglês, você aprende na música, ou estruturas verbais, por exemplo.** [...]”

Helena: “Eu acredito que eu **obtive melhores notas** através do aprendizado da língua inglesa. **Através da música, na verdade.**”

Luíza: “[...] eu aprendi muito. **Se não fosse pela música, eu pronunciaria errado até hoje.**”

Na fala de Carol: “[...] eu nunca fiz aulas (*de inglês*) [...]”, verificamos que ela não leva em consideração conhecimentos obtidos nas aulas de LI durante seu percurso pelo Ensino Fundamental e Médio. No entanto, ela também reconhece que a carga horária dispensada à disciplina de LI nas escolas é insuficiente para se alcançar uma proficiência desejável na LE ao afirmar: “É como era só na escola o tempo não era suficiente pra gente aprender, realmente, a falar.” Ao declarar que: “tem um leque de léxico e expressões que você não vai aprender na sua aula de inglês, você aprende na música, ou estruturas verbais, por exemplo. [...]”, Clara discorre sobre a quantidade e variedade de vocabulário e expressões idiomáticas que textos autênticos, como no caso de letras de canções, disponibilizam para o aprendiz.

Helena atribui à música seu êxito nas provas de LI: “Eu acredito que eu obtive melhores notas através do aprendizado da LI. Através da música, na verdade.” Helena, assim como Carol e Clara, expressa sua crença de que o uso da música como ferramenta para aprender a língua, em si, mostrou-se mais eficiente do que o conteúdo ensinado em uma sala de aula, muitas vezes despregado da realidade do dia a dia de um aprendiz. Luíza defende que o aperfeiçoamento de sua pronúncia se deve ao exercício de ouvir música e afirma que se não fosse por essa prática, correria o risco de pronunciar a LI incorretamente até o momento.

Almeida Filho (2014) argumenta que há uma concepção quase generalizada com respeito ao ensino de línguas estrangeiras, pelo fato de que aprendizes, professores e terceiros incorporam abordagens suscitadas em costumes e valores alicerçados pelas tradições ao longo dos anos. Diante disso, em que pese a concepção de crenças como uma variável de cunho cognitivo (no tocante à linguagem e à aprendizagem), elas também são consideradas sociais, pois derivam das experiências vividas pelo aprendiz no contexto da aprendizagem e da característica humana de ponderar sobre elas (BARCELOS, 2004).

Há outra particularidade que se pode destacar nessa declaração de Carol. Notamos que há algumas referências à prática de se recorrer às letras impressas das canções como em afirmações dos participantes que constarão na categoria Estilos, na seção 1.4.2 e Estratégias na seção 1.4.3, evidenciando uma dificuldade natural de se ouvir e entender simultaneamente uma canção em LI, ainda que essa prática da compreensão oral seja bastante constante. Isso poderia colocar em xeque suas declarações de que o *listening* ou compreensão oral foi sendo aperfeiçoada com a prática.

Porém, é preciso notar que suas declarações são remetidas ao passado e poderíamos supor que esses enunciados revelam um aperfeiçoamento de sua proficiência. Contudo, gostaríamos de nos referir à práxis da tradução quase permanente da LI para a LM, o que aponta para uma prática característica de nossa tradição educacional. Isso, muitas vezes, corrobora a afirmação de Victori (1999), citado em Barcelos (2004, p.145) de que o aluno não age, muitas vezes, em concordância com o que acredita ser o melhor, mas age em virtude de “sua personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo”.

A seguir, procuramos analisar a atitude que esses participantes demonstram e qual sua influência na relação crença-atitude-prática para a aprendizagem.

3.2.5 Perspectivas dos Alunos acerca de sua Aprendizagem da LI com Música

Ao abordarmos o ponto de vista dos participantes com relação a sua aprendizagem, não faremos uma análise da adequação de suas competências implícitas ou culturas de aprender. Cabe-nos expor suas convicções, pontos de vista e atitudes acerca de aprender LE para assim chegarmos à compreensão de como esses participantes interpretam suas experiências de aprendizagem em LI, além de o que fazem para desobstruírem seu caminho até atingirem seus objetivos.

Fazendo referência à pergunta da entrevista: o que você acredita ter aprendido da LI com a música, **5 cinco dos 7 (sete)** alunos questionados, ou seja **71% (setenta e um por cento)**, responderam prontamente que haviam adquirido a habilidade de compreensão oral, aprimoramento da pronúncia, ganho real de vocabulário e algum desenvolvimento da fala:

Clara: Eu aprendi muito inglês com a música, porque eu consigo memorizar por conta da melodia, [...], então vem na minha cabeça e eu consigo memorizar mais fácil as palavras, as expressões, então **eu aprendi muito** [...].

Alice: Eu acho que aprendi muito vocabulário e a pronúncia também; **e quanto mais eu ouço música e quanto mais o professor fala, mais eu entendo.**

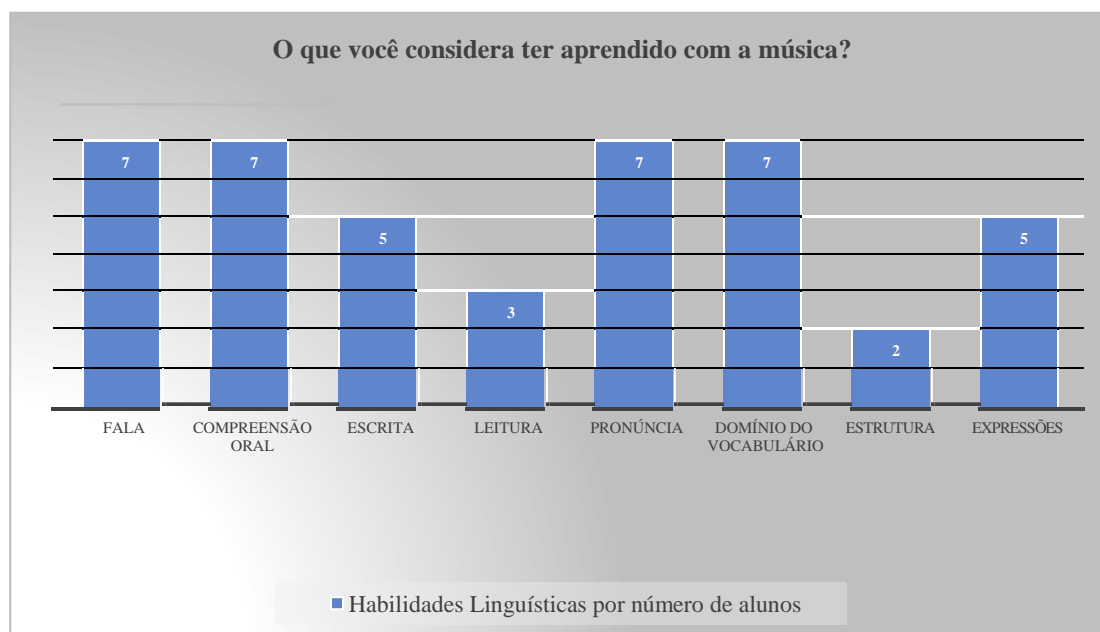
Carol: [...] **acho que foi o maior auxílio que eu tive.** Porque tive poucas aulas, né? E como era só na escola, o tempo não era suficiente pra gente aprender, realmente, a falar. Então, como eu escutava – eu sempre tive muita música internacional – então **foi o que me ajudou, realmente, a conversar... a poder fazer as pronúncias, então...[...]**

Helena: Expressões, gírias, pronúncia, eu aprendi muito, se não fosse pela música, eu pronunciaria errado até hoje.

Filipe: Então, com a música eu diria ter aprendido gírias, expressões, ao mesmo tempo como pronúncia, processo de formação de frases e como utilizá-las.

Procuramos representar suas respostas no gráfico seguinte:

Gráfico 4: Perspectiva dos Alunos quanto ao que Aprenderam da LI com Música



Fonte: Q.2. Entrevista

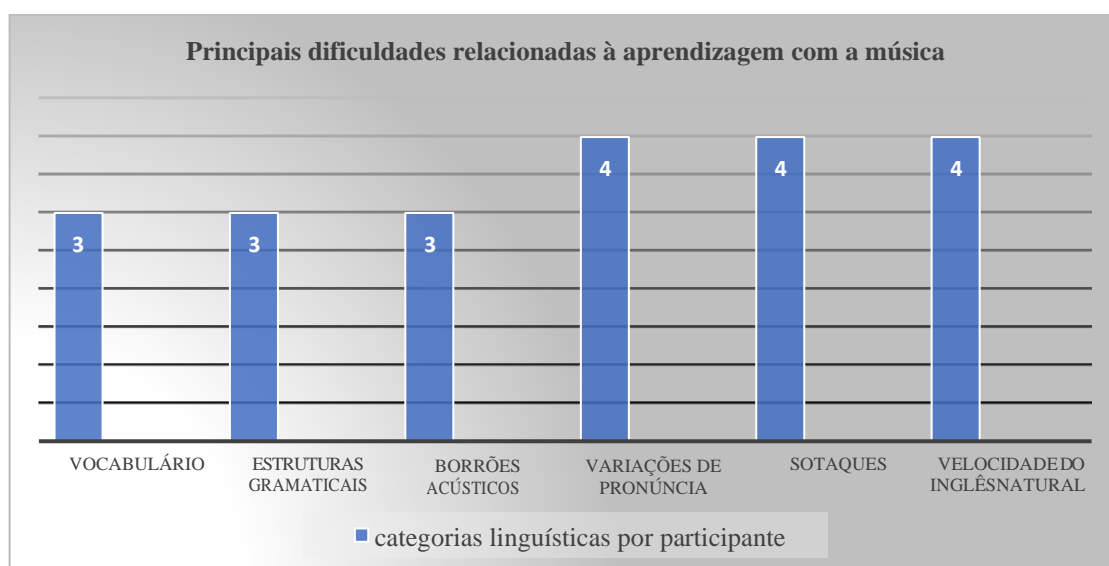
Por meio do gráfico, podemos constatar que as habilidades linguísticas mais conquistadas na LI com a música, segundo os dados produzidos pelas respostas aos instrumentos de pesquisa, foram aquelas que se inserem em uma abordagem comunicativa (habilidades de fala, compreensão oral, a aquisição do domínio do vocabulário e de expressões idiomáticas). A música parece ser a ferramenta mais eficaz para se atingir seus anseios linguístico-comunicativos na LE e ajudá-los a desenvolver seus próprios procedimentos espontâneos de aprender.

Para esses participantes, ouvir música é muito diferente de estudar para uma prova, aprender gramática ou fazer a tarefa de casa. O esforço despendido neste empreendimento é impulsionado pela motivação condutora de suas ações. Eles agem intuitivamente apropriando-se do conteúdo desejado e adaptando-se informalmente às circunstâncias e contextos. Seus depoimentos são bastante ilustrativos de que suas percepções de o que e o quanto aprenderam estão intimamente relacionadas a sua prática de ouvir música e empregar estratégias de

aprendizagem para preencher as lacunas que a educação institucionalizada não o fez, segundo suas alegações.

Entre as dificuldades de aprendizagem em LI indicadas por esses aprendizes, encontram-se aquelas no campo da compreensão oral como podemos perceber pelo Gráfico 5, posicionado logo a seguir :

Gráfico 5: Dificuldades Apontadas pelos Participantes quando Ouvem Música em LI



Fonte: Questionário; Q. 7.

Se compararmos esses dados aos dados representados no Gráfico 2, veremos que apesar de a maioria dos participantes afirmar que adquiriu mais habilidades linguísticas orais do que a escrita e a leitura, eles também afirmaram encontrar obstáculos para sua compreensão oral da linguagem cantada.

Embora esses aprendizes experienciem dificuldades características da aprendizagem de LE, principalmente aquelas no campo da compreensão oral inerentes a aprendizes de LI que sejam falantes de língua latinas, sua atitude diante das complexidades linguísticas que enfrentam (como expostas no gráfico) não os desanimam em razão de conceitos e crenças que alicerçam suas ações e tomadas de decisões com referência às reações diante do propósito de aprendizagem uma vez estabelecido (FERRAÇO DE PAULA, 2008).

Também os indagamos, durante a entrevista, se já haviam experienciado conversar com um falante nativo de língua inglesa pessoalmente ou por telefone ou por algum outro meio de

comunicação que tivesse colocado à prova a sua proficiência oral na Língua-alvo obtida por meio da música; e, se sim, se eles achavam que conseguiram entender ou se fazer entendidos.

Filipe: Por meio de videogames, tem as salas de bate papo, né, que aí entram diversas pessoas, e aí [...] tem pessoas de todos os lugares do mundo. E a linguagem do videogame geralmente é informal – que é a mesma da música. **E, por isso, graças ao que a música fala, e nós entendemos por meio da tradução ou por escutar, você consegue falar isso no meio informal [...]. [...], então a música ajuda e, no processo de fala, como eu digo, informal, [...], a conversar muito bem.**

Luíza: [...], já, eu fui naqueles cruzeiros, sabe? E os empregados, eles são sempre de outras cidades, de outro país. E aí você acaba..., **como você quer conversar com qualquer pessoa que é estrangeiro, você acaba falando com eles;** e você fica meio com vergonha, né, mas acho que a música ajudou muito a pronúncia.

Nesses excertos, verificamos que tanto Filipe quanto Luíza procuram desenvolver a fala sempre que se apresenta a oportunidade. Ao se depararem com a possibilidade de testar o que aprenderam com a música, sentem-se encorajados a agir e a buscar mais conhecimento com a experiência da interação com um falante nativo da LE. Com relação à atitude demonstrada por esses aprendizes, Almeida Filho (2007) salienta que aprendizes, considerados por ele, agentes, são os mais preparados e aptos a agirem por conta própria, empregando conhecimentos formais ou informais na construção de seu saber.

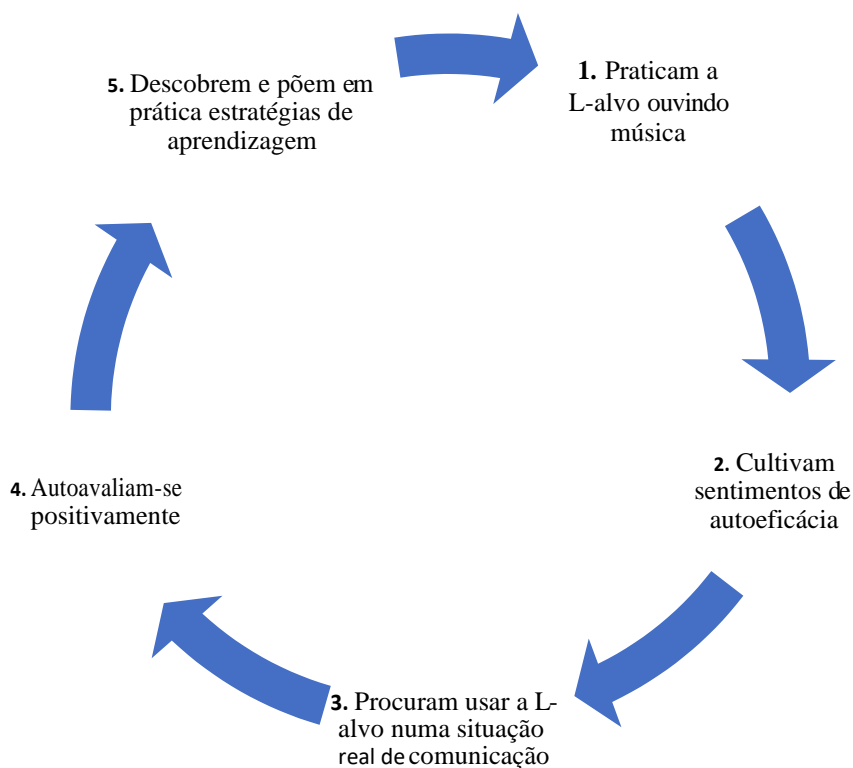
A professora de LI destes participantes, cujo nome, neste estudo, foi substituído por Isabela, quando interrogada na entrevista realizada com as docentes se acreditava ser possível aprender LI majoritariamente com a música, relatou-nos o seguinte:

Isabela: [...] alguns alunos **falam inglês com uma certa fluência [...]** para o nível que eles estão (no curso) [...]. E o meu questionamento nas primeiras semanas de aula foi justamente esse: “**Nossa, onde você já estudou inglês?** Onde você já aprendeu inglês?”, e os alunos me falavam, assim, a maioria, vamos dizer, de **uns 7, 8, 10 alunos que se destacavam em algumas turmas do primeiro e do segundo ano, eles me disseram que eles aprenderam inglês com música.** [...] outros disseram que aprenderam com jogos, de tanto ficar jogando, tem as expressões, **mas o que se destacou foi com relação à música.** [...]

Notadamente, autodeterminação, competência espontânea de aprender, capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem e autonomia devem fazer parte do repertório da abordagem de aprender e de ensinar de futuros professores. O exercício de ouvir e muitas vezes de cantar,

praticando a comunicação em um contexto livre de pressões, parece ter sido favorável para o surgimento de sentimentos de autoeficácia e proatividade que levaram esses aprendizes a ter a iniciativa de travarem conversação com falantes de LI como exposto nas falas de Filipe e Luíza. Esses aprendizes parecem estar num ciclo de aprendizagem da forma como procuramos demonstrar na figura a seguir:

Figura 2: Ciclo de Aprendizagem da L-alvo com a Música



Fonte: Autora

A prática contínua de exercitar a L-alvo com a música proporciona a esses aprendizes senso de identificação com a cultura-alvo e contribui para redução do estresse e da insegurança que são comuns a muitos outros alunos de LE que mantêm pouco contato com abordagens comunicativas de aprendizagem da língua durante as aulas de LI. Essa exposição mesmo que unilateral, dá a eles a sensação de autoeficácia que os motiva a se engajarem em situações reais de interação com falantes de LI, ajudando-os a superar o medo e a inibição de falar em público.

Podemos notar que, por meio de suas falas, esses alunos expressam a capacidade de autorregular o processamento das informações recebidas ou produzidas no decorrer da aprendizagem de uma LE (CHAMOT, 2005). Esse conhecimento envolve o conhecimento de

estratégias ou aquele que é declarado como é possível constatar na resposta de Clara à Q.4 da entrevista²⁵: “[...] eu sempre quis utilizar tudo que eu ‘tava’ aprendendo, sabe, falando sozinha, escrevendo, gravando, mandando mensagem em inglês, então tudo que eu ouvia numa música, eu tentava reproduzir”.

Da mesma forma, usando como exemplo a resposta de Clara à Q.9 do questionário, verificamos que ela, assim como os outros participantes, é capaz de avaliar uma tarefa, o que a autora citada denomina conhecimento procedimental (i.e. o planejamento e avaliação de uma tarefa) (Ibid.): “b) Entender melhor outras músicas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras.”

Ilustramos essa situação por meio de algumas das afirmações de Clara e Caio quando indagados durante a entrevista, o que eles consideravam ter aprendido com a música:

Clara (a): [...] quando eu *tava* tentando falar... ah, **eu já ouvi isso numa música**, então **eu vou tentar usar numa conversa**, mais ou menos isso.

Clara (b): **Eu aprendi muito inglês com a música, porque eu consigo memorizar por conta da melodia**; então, às vezes, coisas que eu tentava memorizar sozinha, eh, não conseguia, conseguia, **mas é muito mais fácil com a música**, porque tem toda uma melodia, então vem na minha cabeça e eu consigo memorizar mais fácil as **palavras, as expressões, então eu aprendi muito, questão de vocabulário, expressões, muita, eh...**

Caio: [...], sempre que eu queria falar uma palavra, **vinha uma frase inteira de uma música na minha cabeça para eu lembrar o que era cada coisinha**, e aí eu só pegava esse recorte.

Helena: [...] eu aprendi **vocabulário e também aprendi um pouco da pronúncia**. Mas tendo esse contato com a língua **fica mais fácil de você aprender**.

Analisando as falas de Clara, Caio e Helena, constatamos que a música é uma grande força motriz para o processo de aprendizagem entre alunos de LE. Por vezes, nos perguntamos o que, realmente, esses participantes aprenderam com o exercício de ouvir canções em LI. Um dos traços peculiares desses alunos poderia ser sua atitude em descobrir e pôr em prática estratégias de aprendizagem que se harmonizem com seu próprio estilo de aprender ou crença naquilo que

²⁵ O arquivos dos instrumentos de pesquisa podem ser encontrados entre os Apêndices.

lhes soa mais eficaz no momento e nas circunstâncias em que se encontram. Além disso, há indícios claros de que a música proporciona a motivação condutora da aprendizagem significativa para esses alunos. Sua motivação pode ser gerada a partir de experiências de aprendizagem bem-sucedidas ou vice-e-versa

Além de fatores psicológicos como atitude e motivação, vale destacar aspectos linguístico-cognitivos por meio de suas falas. Esses dados corroboram as concepções de Miragaya (1992), apud Gobbi (2001), que evidencia a efetividade da melodia e do ritmo como fomentadores da capacidade de aprendizagem e perpetuação do vocabulário e das estruturas da L-alvo. Isso possibilita amenizar muitos desafios de natureza cognitiva, comportamental e linguística relacionados à aprendizagem de LE.

A música também proporciona desenvolvimento cognitivo e sensitivo, contribuindo para a memorização de uma situação de aprendizagem; seus benefícios abrangem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como a fluência em leitura e o progresso da escrita (PAQUETTE and RIEG, 2008). Para exemplificar melhor esse pressuposto, relataremos a fala da Professora Isabela quando indagada sobre a declaração de alunos do 1º e 2º anos do curso em questão, com respeito a aprender LI com música, ela relata:

Isabela: Eu já fiz essa pergunta pros alunos, porque eu fui surpreendida pelo conhecimento deles, se era, realmente, só com a música. Porque, a princípio, você duvida um pouco, não é? Você fala assim: *“Nossa, só a música? Você não fez nenhum outro curso, você já estudou bastante, ou não...?”*

“E eles (os alunos) falam: “Não, professora, é assim, o ouvir a música e querer saber, e a gente vai percebendo que essas palavras se repetem ao longo das músicas e você vai aprendendo a utilizar nas situações.”

A reincidência da letra, acompanhada do ritmo e melodia, contribui para que a música mobilize a capacidade humana de fixar vocabulário e estruturas. As imagens enviadas ao cérebro, por meio de palavras associadas ao som, apelam para os sentidos e emoções evocando experiências e estímulos que impulsionam a aprendizagem (MIRAGAYA, 1992, apud GOBBI, 2001).

É perceptível, segundo os dados, que esses participantes encontram seu próprio caminho ao criarem suas oportunidades de praticar a L-alvo em sala de aula e além dela sem que haja quaisquer interferências do professor. Eles procuram fazer uso do contexto ou até mesmo da LM

ao empregarem estratégias que os conduzam à interação com outros falantes. Entendem o erro como algo inevitável e um estímulo à busca contínua de melhoria. Conseguem ter uma compreensão do que aprenderam e daquilo que não aprenderam com a música. Demonstram ser autoconfiantes e chegam a desenvolver estratégias de ensino ao colocarem à prova suas habilidades em LI como podemos verificar na fala de Carol se referindo a seus colegas de classe: “[...] Tanto que... quando... eu vou ajudar alguém, assim... o que mais pega é a pronúncia mesmo que é o que o pessoal tem mais dificuldade.”

Até este ponto, procuramos delinear as perspectivas dos participantes da pesquisa com relação à aprendizagem de LI com música por meio de respostas aos instrumentos deste estudo tendo como balizadores as teorias de abordagem e competências de aprender, suas crenças e sua motivação. Na próxima seção analisaremos e discutiremos os estilos de aprendizagem característicos dos participantes da pesquisa e como esses estilos influenciam sua abordagem espontânea e intuitiva de aprender.

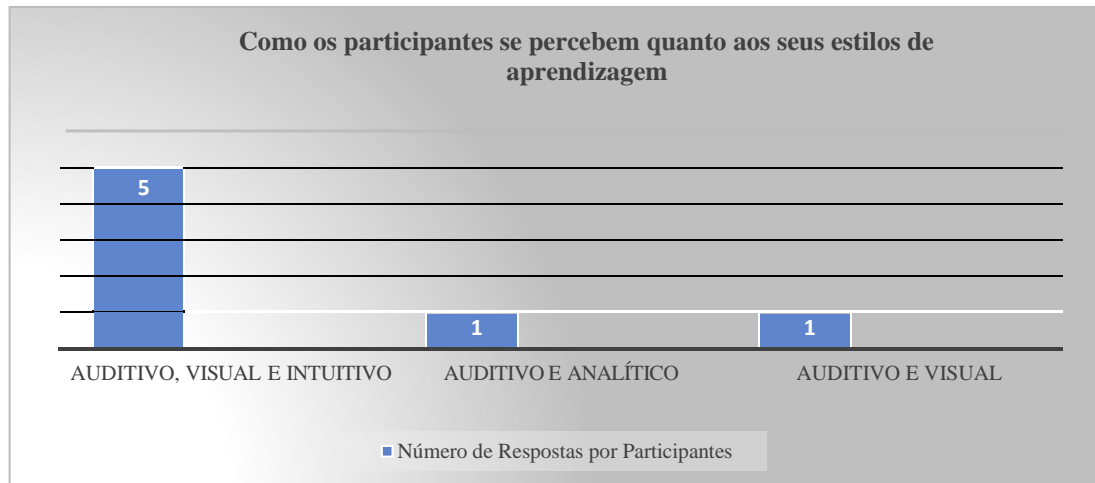
3.2.6 Estilos de Aprendizagem

Nesta seção analisaremos as preferências individuais dos participantes com relação a sua maneira de aprender LE e a indissociabilidade que estilos de aprendizagem mantêm com estratégias de aprendizagem de LE devido à influência que aqueles exercem sobre estas. Esse é um fator preponderante para a aprendizagem bem-sucedida de LE, porque esses estilos de aprendizagem influenciam diretamente não apenas no tipo de abordagem que aprendizes adotarão como também na qualidade dessa aprendizagem. Para Oxford (2003), conhecer esses estilos é tão importante para aprendizes quanto para professores de línguas.

Uma das questões do questionário dirigida aos professores em formação foi se eles conseguiam reconhecer seus estilos de aprendizagem,²⁶. Obtivemos as seguintes respostas, de acordo com o gráfico a seguir:

²⁶ Pode-se encontrar uma descrição desses estilos de aprendizagem de línguas na Tabela 2: Estilo de Aprendizagem, segundo Reid (1995), no item 1.4.3, p. 32-33.

Gráfico 6: Estilos Sensoriais e Cognitivos de Aprendizagem



Fonte: Questionário; Q. 10

Estilos de aprendizagem, segundo Oxford and Ehrman (1990), não são contraditórios, antes, podem ser complementares. Todos os **7 (sete)** participantes consideram-se aprendizes **auditivos** (preferem explicações orais, debates); **6 seis** deles também se declararam **visuais** (aprendem melhor por estímulos visuais, vídeos, filmes, imagens; preferem ler a escutar). Apenas **2 dois** consideram-se **analíticos** (aprendem melhor sozinhos, adeptos ao passo a passo) e **5 (cinco)** assinalaram a alternativa que indicava **intuitivo** (aprendem melhor com o contexto e deduções). **Nenhum** deles alegou desconhecimento de seu estilo.

Uma observação que se faz importante ao analisar os dados apresentados, é que, percebemos que alunos que vivenciam situações e experiências midiáticas veem-se tanto como auditivos quanto visuais, em virtude da exposição à tecnologia de áudio e imagem a que estão expostos a maior parte do tempo, o que mudou a maneira como eles aprendem conteúdos hoje em dia (PRENSKY 2001).

Aprendizes com perfil mais auditivo optam por atividades cujos métodos envolvam interações por meio de debates com outros membros do grupo, além de apreciarem aulas expositivas e explanações (OXFORD, 2003). Pelos dados produzidos por meio de suas respostas, notamos que esses aprendizes buscaram formas de colocar em prática sua competência comunicativa numa dimensão que Reid (1995) denominou 'global'. Aprendizes globais tendem a buscar contato com outros quando surgem oportunidades de usá-las numa interação com falantes de LI.

Corroborando esse pressuposto, apresentaremos a fala da Professora Isabela ao ser indagada sobre seu ponto de vista ao ouvir um grupo de alunos (do qual os participantes da pesquisa fazem parte) afirmando que aprenderam LI com música. Ela declarou:

Isabela: E são esses alunos, principalmente, não é? Os que se destacaram no meu primeiro contato com eles, **inclusive com a conversação em sala de aula; e são esses alunos que me disseram que aprenderam inglês com a música. [...]**

A declaração de Isabela ratifica a autoavaliação de **5 (cinco)** dos **7 (sete)** alunos participantes – representada no gráfico anterior – sobre seus estilos de aprendizagem. Eles se percebem como auditivos, visuais e intuitivos, pois demonstram preferir interações com outrem e experiências concretas de aprendizagem a situações de aprendizagem individuais.

Isso pode ser inferido nos próximos dois excertos que mostram respostas de duas participantes à pergunta: Você já teve alguma experiência, como conversar com um falante nativo de língua inglesa pessoalmente ou por telefone ou mesmo por algum outro meio de comunicação que colocasse à prova a sua proficiência na Língua-alvo conquistada por meio da música? Se sim, você acha que conseguiu entender ou se fazer entendido? Seguem os excertos:

Carol: [...] eu tenho outros amigos, é... do Texas. **E a gente conversa por mensagem, por telefone, por chamada de voz, enfim. Então eu já tive bastante experiência com... com pessoas que eram fluentes... com pessoas que estavam aprendendo, mas que já falavam melhor do que eu.** E eu conseguia me comunicar normal. É... às vezes, se tinha algum erro, eles me corrigiam, ou se não entendia alguma coisa também, a gente conseguia chegar num consenso de, ... entre o português e o inglês um conseguir explicar pro outro o significado. Então, pra mim a... a comunicação com alguém que seja nativa é de boa. Tranquilo. Sim, tipo... algumas palavras eu... eu escutava, **lembrava já na hora a música.** Aí eu lembrava do significado pra poder responder... ou também, às vezes, alguma gíria, porque... eles falam bastante gírias, né? **E aí, nas músicas remetem... bastante também. Então eu lembrava. Ajudou bastante.**

Luíza: Ai! Já, eu fui naqueles cruzeiros, sabe? E os empregados, eles são sempre de outras cidades, de outro país. E aí você acaba..., como **você quer conversar com qualquer pessoa que é estrangeiro, você acaba falando com eles;** e você fica meio com vergonha, né, mas acho que a música ajudou muito a pronúncia.

Detectamos um tom de entusiasmo nas falas de Carol e Luíza nesses fragmentos que revelaram a atitude dessas aprendizes diante de situações desafiadoras, mas que ofereceram uma oportunidade de troca de experiências e negociações de sentido para que houvesse comunicação

efetiva e fluida entre membros de comunidades falantes de línguas e culturas distintas. Aprendizes que se identificam com o estilo intuitivo não focam em atividades voltadas a “estudar para entender” a língua. Ao invés disso, anseiam por contatos sociais com outros falantes (OXFORD, 2003).

Portanto, podemos depreender desses relatos, que esse grupo de participantes, ao perseguirem a proficiência desejada na L-alvo e movidos por uma orientação intrínseca, usam estratégias que se alinhem minimamente a seus estilos de aprendizagem e a seus estilos, que, de forma intuitiva, os conduziram a estratégias selecionadas que lhes favoreceram a absorção e fixação prolongada do vocabulário, estruturas e pronúncia; compreensão oral e o desenvolvimento da fala. Estilos de aprendizagem referem-se, segundo Reid (1995, viii) “[...] a uma forma natural, habitual e preferencial de um indivíduo absorver, processar e reter novas informações e habilidades.” Eles estão “fortemente ligados à competência espontânea de aprender” (NASCIMENTO, 2014, p. 113).

Apesar de reconhecermos a relevância de investigações mais detalhadas para a compreensão do papel dos estilos de aprendizagem para pesquisas na área da LA, este estudo se concentrou na visão que seus participantes têm da aprendizagem de LE, por meio de suas respostas aos instrumentos de pesquisa. Não nos ocupamos em aplicar testes ou avaliações para obter resultados mais apurados sobre seus estilos de aprendizagem dado o limite de tempo estabelecido para a conclusão deste trabalho.

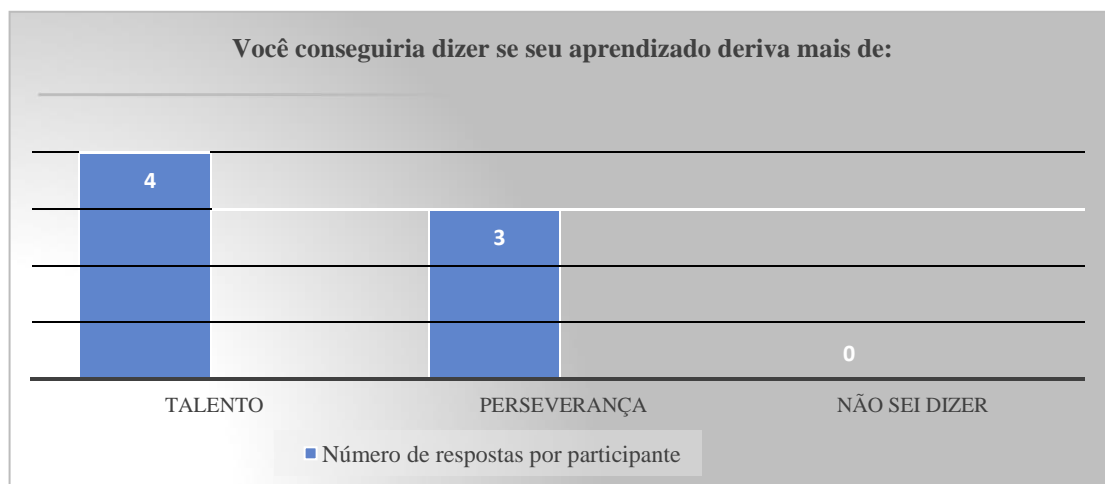
Discorreremos, a seguir, sobre procedimentos intencionais e, de certa forma, sistematizados, desempenhados pelos participantes deste estudo tendo como objetivo passar a dominar a L-alvo segundo seus estilos peculiares de lidar com os desafios da aprendizagem de LE.

3.2.7 Estratégias de Aprendizagem de LE

Tendo em vista que estilos individuais de aprender línguas impactam a escolha e o uso de estratégias pelos aprendizes participantes, procuramos analisar seus procedimentos peculiares de assimilação de aspectos linguístico-cognitivos, como absorver e fixar vocabulário, aperfeiçoar a pronúncia, desenvolver habilidades de compreensão oral, além de reconhecer e fazer uso de expressões idiomáticas quando emanados de sua perspectiva de aprendizagem de LE.

Ao analisarmos a Q.11 do questionário na qual solicitamos aos participantes se conseguiriam dizer se seu aprendizado derivaria mais de talento ou perseverança – segundo uma autoavaliação de seu perfil de aprendiz de LE – obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 7: Perspectivas dos Participantes quanto ao seu Perfil de Aprendiz de LE



Fonte: Questionário. Q 11

A opção que aparece com maior frequência como resposta a essa questão é a alternativa a) talento, seguida pela alternativa b) perseverança. Clara, Luíza e Filipe acreditam ter aprendido LI devido a um talento peculiar que têm para o aprendizado de LE. Carol assinalou as duas opções e Helena e Alice optaram pela alternativa b) perseverança²⁷. Entretanto, Caio respondeu que sua aprendizagem se derivou de uma identificação com a cultura e exposição à L-alvo. Esse talento estaria relacionado com a procura e a originalidade em explorar estratégias para aprender por meio da música e a perseverança estaria associada à atitude de continuar aprendendo.

A Q. 6 da entrevista também abarcou essa questão. Os aprendizes foram indagados se consideravam ter aprendido LI devido a algum talento ou se atribuíam sua aprendizagem à perseverança e à prática regular. As respostas variaram desde “ter vocação” a aprender apenas por “gostar”, como demonstraremos em seus discursos:

Carol: [...] Então, acho que sempre foi mais uma **vocação, gostar mesmo**. [...] **Eu cantava** mesmo sem saber se estava pronunciando certo, [...].

²⁷ A transcrição das respostas à Q.11 do Questionário pode ser encontrada junto aos Apêndices, entre as páginas 118 e 124.

Clara: Eu acho que é talento... [...] quando eu tava aprendendo, eu era muito mais perseverante e praticava mais e tudo mais... [...] eu **comprava as revistinhas na banca, e aí, sei lá, eu gostava do *Blink* e eu ia ler as letras do *Blink*.** [...].

Caio: Eu acho que é mais uma questão de **ser colocado num processo favorável a essa aprendizagem.**

Luíza: Eu acho que é um pouco dos dois. Eu **tenho facilidade** e eu também **procuro aprender.**

Helena: [...] Acho que **gostar me... me ajudou a aprender... a língua.**

Alice: Eu **tenho facilidade e procuro aprender mais**

Filipe: Então, **a música, como eu gostava de escutar, eu aprendia.**

Quadro 6: Perspectivas dos Aprendizes quanto a Aprendizagem de LE por meio de Talento ou Perseverança.

Fatores promotores da aprendizagem de LI, segundo o ponto de vista dos participantes	Participantes
Talento\Vocação\Facilidade	Carol, Clara, Caio, Luíza, Alice e Filipe
Gostar (identificação\afeição)	Helena
Perseverança (prática regular)	Luíza

Fonte Q. 6 da Entrevista

Pelo o que nos mostram os dados, a aprendizagem de LI por esses alunos não se deu apenas por uma predisposição inata para aprender línguas, mas como demonstrado no decurso deste estudo, ela se deu pela disposição que tiveram em criar meios que oportunizassem a aprendizagem mediante estratégias colocadas em prática por intermédio do uso da música, segundo sua cultura de aprender línguas. O talento que esses alunos reconhecem em si mesmos está relacionado com a orientação integrativa ou assimilativa que impulsiona suas atitudes e sua perseverança em criar e colocar estratégias de aprendizagem em prática.

Dentre as estratégias alistadas²⁸ por Oxford (2003), pudemos reconhecer, nos relatos dos participantes, estratégias: sociais, relacionadas à memória, compensatórias e cognitivas enquanto analisávamos as afirmações dos alunos participantes.

²⁸ Uma relação dessas estratégias de aprendizagem pode ser encontrada na seção Fundamentação Teórica.

De acordo com Oxford (2003), à ação de criar oportunidades para o engajamento em interações com falantes nativos da L-alvo, geradas a partir da atitude positiva do aprendiz, é denominada estratégia social. Essa tática de aprender está associada à personalidade e, algumas vezes, ao estilo de aprender conhecido como ‘aprendiz orientado para comunicação (ELLIS, 1994). No fragmento seguinte, é possível reconhecer estratégias sociais em um episódio que Carol nos relata sua tentativa de estabelecer conversação com falantes nativos e não-nativos de LI respondendo a Q.7 em que ela foi indagada se já havia tido a oportunidade de colocar à prova o conhecimento que havia adquirido com a música. Ela respondeu:

Carol: [...] eu tenho outros amigos é... do Texas. **E a gente conversa por mensagem, por telefone, por chamada de voz, enfim.** Então eu **já tive bastante experiência com... com pessoas que eram fluentes... com pessoas que estavam aprendendo, mas que já falavam melhor do que eu.** E eu conseguia me comunicar normal [...].

Carol revela confiança em seu tom de voz ao dizer: “[...] , e eu conseguia me comunicar normal [...].” Essa atitude de Carol coaduna-se com a asserção de que aprendizes que se servem de estratégias sociais criam suas oportunidades a fim de usar seus conhecimentos tanto em sala de aula quanto além dela e colocam à prova suas habilidades orais visando possibilidades de interagirem e autoavaliarem sua proficiência (RUBIN AND THOMPSON, 1982). Esses aprendizes estão mais aptos a desenvolver autonomia e independência. Também podemos verificar outra tática de aprendizagem de LE, denominada por Oxford (2003), como estratégia compensatória e presente na continuação do trecho anterior:

Carol: É... às vezes, se tinha algum erro eles me corrigiam, ou se não entendia alguma coisa também, **a gente conseguia chegar num consenso de... é... entre o Português e o Inglês, um conseguir explicar pro outro o significado.** Então, pra mim a... a comunicação com alguém que seja nativa é de boa. Tranquilo!

Carol evidencia, por meio de sua resposta, que desenvolveu habilidades para criar com a língua e prosseguir com a conversação, preenchendo lacunas de suas limitações de fala e compreensão oral por meio de estratégias compensatórias de aprendizagem de línguas. Embora as circunstâncias possam parecer intimidadoras para aprendizes de LE, Carol expressa confiança no conhecimento adquirido e não recua diante de situações inusitadas. Ainda em sua fala, verificamos outra estratégia bastante citada pelos participantes da pesquisa cuja função é de vincular uma ideia a outra, não, necessariamente, relacionada a um conhecimento mais profundo,

“[...] a gente conseguia chegar num consenso de... é... entre o português e o inglês, um conseguir explicar pro outro o significado.”

Com base nessa premissa, Oxford (2003, p.13) também sustenta que algumas estratégias “[...] criam aprendizagem e recuperação através de sons (e.g., rimas), imagens (e.g., uma imagem mental da própria palavra ou o significado da palavra), uma combinação de sons e imagens (e.g., o método de palavras-chave); [...]”

Carol: Sim, tipo... algumas palavras eu... eu escutava, **lembrava já na hora amúsica.** Aí eu lembrava do significado pra poder responder... ou também, às vezes, alguma gíria, porque... eles falam bastante gírias, né? **E aí, nas músicas remetem bastante também. Então eu lembrava.** Ajudou bastante.

Considerando os dados produzidos durante o percurso desta pesquisa, pudemos perceber que aprendizes de LE utilizam estratégias próprias, muitas vezes reflexos de seu ambiente ou cultura de aprender da sociedade em que estão inseridos e estimulados por sua afeição à língua e aos falantes nativos da LE. Como informaram, eles relataram, com certa frequência, que recorrem à tradução enquanto ouvem a canção.

Luíza: Eu também uso um aplicativo que é uma bolinha, e você clica nela e **qualquer música que você estiver ouvindo aparece a letra e a tradução.** Enquanto você vai ouvindo, ele vai mostrando as **frases com a tradução.**

Filipe: É possível aprender pela música, **utilizando a música com tradução etc.** [...]

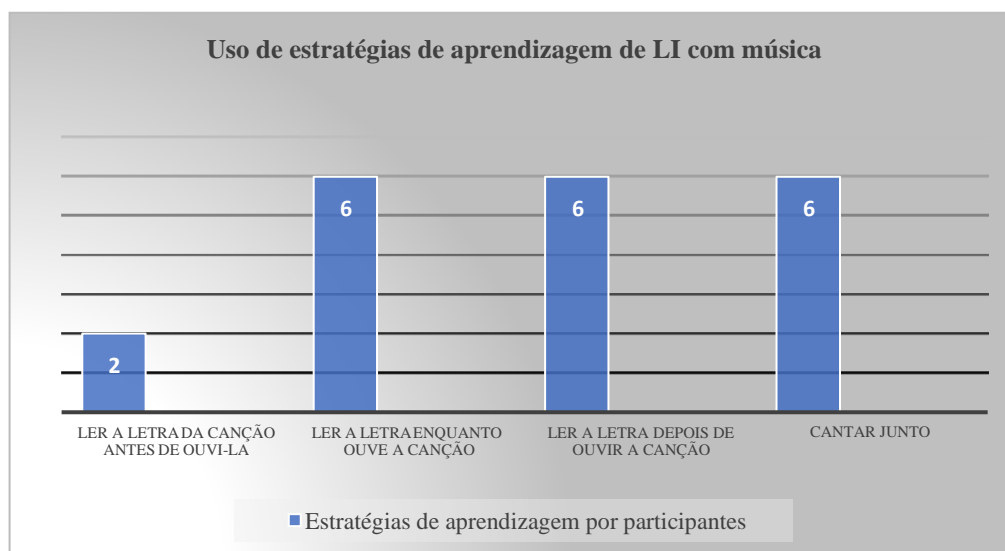
Não podemos negar que os aplicativos de celulares e de outros dispositivos eletrônicos atuais ofereçam uma variedade de meios de se acessar um objeto de estudo em várias áreas do conhecimento, permitindo ao aprendiz gerir seu próprio aprendizado. A construção do saber está cada vez mais ao encargo daquele que o busca quando munido de atitude e autonomia.

Ao estudarem a letra da canção, no intuito de alcançar a proficiência desejada na L-alvo, Luíza e Filipe lançam mão de estratégias cognitivas, uma vez que utilizam o objeto de estudo para colocar em prática suas competências espontâneas de aprender como lhes parece mais adequado, devido “à falta de acesso ou recursos e\ou falta de tempo” (BARCELOS, 2004, p.145). A estratégia cognitiva, segundo Oxford (2003, p.12), constitui-se, entre outros procedimentos, “raciocinar, analisar, tomar notas, resumir, sintetizar, delinear e reorganizar informações para o desenvolvimento de esquemas mais fortes (estruturas de conhecimento), praticando em

ambientes naturalistas e praticando estruturas e sons formalmente”. Pelo o que podemos notar em seus discursos, Carol e Luíza fazem uso dessa estratégia e a consideram significativa para a aprendizagem.

Ao serem indagados quanto às estratégias que fazem uso com o objetivo de aprender LI com a música, obtivemos os seguintes dados provenientes das respostas dos aprendizes participantes:

Gráfico 8: Uso de Estratégias de Aprendizagem de LI pelos Participantes



Fonte: Questionário; Q.9

Podemos constatar que a letra da canção é parte integrante das estratégias empregadas por eles com o intuito de desenvolver habilidades e competências de aprender a LI. Não sabemos se a música os fez se interessar pela língua ou se foi o inverso. Contudo a simpatia por qualquer uma das duas parece impelir os aprendizes a descobrir procedimentos para usarem a língua em diferentes contextos e propósitos. Vide enunciado a seguir com destaques para os dados em negrito:

Clara: [...] eu sempre quis utilizar tudo que eu ‘tava’ aprendendo, sabe, falando sozinha, escrevendo, gravando, mandando mensagem em inglês, então tudo que eu ouvia numa música, eu tentava reproduzir.

Entre os procedimentos utilizados por esses aprendizes podemos destacar a memorização (estratégias relacionadas à memória), a leitura e a transcrição da letra para reconhecimento do vocabulário ou de estruturas (estratégias cognitivas). Estratégias de aprendizagem são trunfos indispensáveis para o desempenho linguístico, mas seu

monitoramento parece avançar à medida que a proficiência na língua também se desenvolve. Segundo Chamot (2005), alunos menos bem-sucedidos geralmente desconhecem os benefícios de estratégias metacognitivas para aprendizagem de LE e percebemos que o contrário também é verdadeiro.

Pelos relatos dos participantes, identificamos a adoção de algumas dessas estratégias, embora sem terem ainda adquirido competência teórica suficiente concernente às estratégias de ensino e aprendizagem, esses aprendizes relatam usos de métodos cognitivos e metacognitivos. A fim de apresentar alguns exemplos sobre isso, destacamos três respostas desses participantes:

Caio: Mas eu lembro que no começo era bom pra **memorizar**, e também, porque como eu gosto de cantar; também para pronunciar melhor. **Como se fossem minidicionários, assim... arquivados na cabeça.** No começo isso é bem importante.

Clara (a): pode ter sido inconscientemente porque eu tenho esse contato musical, mas eu lembro que no começo eu procurava muito mais músicas, **lia muito mais as letras**, eu **escrevia as letras a mão**, então, acho que é um pouco dos dois.

Clara (b): É... **quando você está aprendendo os *tenses* e você vai procurar numa música que tá falando aquilo**, você consegue visualizar melhor, entendeu? **Entender melhor dentro de um contexto.**

Podemos identificar na fala de Caio, usos conscientes de estratégias-relacionadas-à-memória: “[...] bom pra memorizar, [...]. Como se fossem minidicionários, assim... arquivados na cabeça [...].” Ao mesmo tempo que a música é empregada como ferramenta auxiliar na memorização de elementos linguísticos (palavras, sons, estruturas, expressões), ela também favorece o aperfeiçoamento da memória em si (PAQUETTE and RIEG, 2008). Podemos inferir, nos excertos que seguem, que Clara adotava estratégias cognitivas com mais frequência do que o faz atualmente, uma vez que ela passou a dominar as habilidades linguísticas necessárias para a aprendizagem da LI. Ela declara: “[...] no começo eu procurava muito mais músicas, lia muito mais as letras, eu escrevia as letras a mão [...].” Clara construiu seu conhecimento a partir de estratégias cognitivas e segundo sua competência espontânea de aprender LE.

Novamente corroboramos a asserção de Benson and Lor (1999), apud Barcelos (2004, p.145) de que “o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir nos limites de um determinado contexto”.

Portanto, suas ações, mesmo que direcionadas conscientemente para um propósito, podem ser consideradas, por vezes, mais circunstanciais que deliberadas.

Perguntamos a esses participantes se as práticas de aprender LI com a música têm-lhes ajudado com outros desafios como com um teste da disciplina na escola. **Seis dos sete** alunos acreditam que sim, e apenas Filipe afirmou não ter se beneficiado com a aprendizagem da música para esse fim:

Filipe: Eu penso que, para mim, não ajuda muito. [...], mas eu acho que isso decorre por causa do que é ensinado em classe. Porque, aí, como o aluno não gosta e é obrigado, o ensino fica prejudicado. Então a música me ensinou inglês, mas nas provas não me ajudou.

Analisando o discurso acima, sob a ótica de Filipe, reiteramos que a eficácia de uma estratégia, seja ela de ensino, seja de aprendizagem, reside na sua identificação da abordagem de quem ensina com as preferências e estilos de quem aprende, além da capacidade que o aprendiz possui de usá-la relacionando-a a outras que também lhe sejam significativas (OXFORD, 2003). Para a autora, aprendizes de LE bem-sucedidos, quando em harmonia com as estratégias que lhe são disponibilizadas e seus estilos de aprender, são capazes de compatibilizar essas estratégias e fazer uso apropriado delas (Id.Ibid.).

Em contrapartida às declarações de Filipe, Luíza, Helena e Alice afirmam terem-se beneficiado da competência comunicativa que desenvolveram com a música para tirarem boas notas nos exames de LI como podemos constatar nos trechos a seguir:

Luíza: Ah, inconscientemente, eu acho, né. Porque a gente aprende sem perceber. Sim, ajuda muito.

Helena: Eu também. Eu acredito que eu obtive melhores notas através do aprendizado da língua inglesa. Através da música, na verdade.

Alice: Sim, também. Inconscientemente.

Para essas alunas, a música teve um papel relevante e capacitador para seu desempenho com a disciplina e as provas. Mesmo reconhecendo ser inconscientemente, Luíza e Alice concordam com Helena em relação à eficácia da mediação da música no que diz respeito à aprendizagem da LE. Para avaliarmos o êxito de uma estratégia de aprendizagem, avaliamos os resultados obtidos. O sucesso de uma estratégia se comprova quando esta oferece suporte aos aprendizes no decurso de sua aprendizagem ou no uso da L-alvo (Cohen, Weaver and Li, 1996).

Os fatores investigados até esse ponto – crenças, motivação, estilos e estratégias de aprendizagem – e que conduziram os participantes da pesquisa ao desenvolvimento da competência de aprender, nos ajudam a compreender um pouco melhor o papel que a música exerceu para o processo de aprendizagem de LE. Muitas são as variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, tanto em uma sala de aula quanto em ambientes não institucionalizados. Algumas dessas variáveis interferem nesse processo positiva ou negativamente, no entanto, a autonomia é considerada uma das necessidades psicológicas de natureza intuitiva que ao ser alcançada conduz à automotivação e, conseqüentemente, a uma aprendizagem bem sucedida (RYAN and DECI, 2000).

Aprendizes considerados autônomos são aqueles que, ao vislumbrarem oportunidades de aprendizado, usam estratégias e certa dose de criatividade, empenham-se em aprender algo para seus próprios propósitos, assumem o controle de seu desenvolvimento e aprendem a conviver com a incerteza. Podemos encontrar traços dessas características analisando os fragmentos que seguem:

Clara (a): [...] e aí, eu ia montando meu arsenal de vocabulário, de expressões, de frases que eu conseguia colocar em outras situações, em outras frases quando eu tava tentando falar... ah, eu já ouvi isso numa música, então eu vou tentar usar numa conversa, [...].

Clara (b): eu não fazia curso nada, eu só ouvia música, ou só assistia filmes [...] só estudando sozinha, eu comecei a fazer um curso de inglês, assim, depois de uns três ou quatro anos que eu tinha estudado sozinha. Então, no começo eu recorria à música para aprender a língua, [...], mas eu lembro que, no começo, eu procurava muito mais músicas, lia muito mais as letras, eu escrevia as letras a mão, [...]

Ao ser interrogada, durante a entrevista, sobre o que e quanto havia aprendido com a música, Clara fala num tom entusiasta, expondo as estratégias que empregava para dominar a Língua-alvo. Ela demonstra atitude positiva e iniciativa para atingir seu intento quando relata: “[...] lia muito mais as letras, eu escrevia as letras a mão, [...].” Sua abordagem de aprender tem pontos em conformidade com a abordagem comunicativa, a qual proporcionou ao aprendiz a possibilidade de aperfeiçoar habilidades orais, aprender a usar a língua ao invés de aprender sobre a língua. Ao assumir uma postura voltada à interação com outros falantes e imbuída de uma atitude intuitiva de experimentar com as palavras e estruturas, Clara compensa suas limitações linguísticas, o que gera mais motivação para continuar a desenvolver habilidades linguísticas.

Além disso, podemos perceber a competência espontânea de aprender manifestada em sua fala: “e aí eu ia montando meu arsenal de vocabulário, de expressões, de frases que eu conseguia colocar em outras situações, em outras frases quando eu tava tentando falar... ah, eu já ouvi isso numa música, então eu vou tentar usar numa conversa, [...]”. É possível inferir que elementos da competência espontânea de aprender (intuição e atitude) se harmonizam com características de autonomia do aprendiz (discernimento e disposição para ser proativo) (FERRAÇO DE PAULA, 2008); (LITTLE, 2002); como podemos verificar nos excertos a seguir:

Carol: [...] eu corria mais atrás de músicas pra aprender, [...] eu gostava de ficar pesquisando as letras... e ficar ouvindo...e então, é... eu recorria bastante em questão da música, pra poder aprender.

Caio: [...] entendendo a música como um instrumento, eu já vou nela realmente com esse intuito, tipo, ah, eu vou analisar aqui o que eu não conheço, o que que eu não sei, o que que eu consigo ou não consigo inferir pelas outras palavras que eu conheço. E hoje, principalmente, eu busco ouvir estilos que eu não costumava porque o léxico vai ficando muito repetitivo conforme você escuta os mesmos tipos de música.

Para esses dois aprendizes, a música é uma ferramenta de mediação para o alcance de suas metas. Quando Caio diz: “[...] entendendo a música como um instrumento, [...], tipo, ah, eu vou analisar aqui o que eu não conheço, [...] eu busco ouvir estilos que eu não costumava porque o léxico vai ficando muito repetitivo”, percebemos a mobilização de estratégias cognitivas e mesmo metacognitivas (planejamento de uma tarefa). As táticas escolhidas e empregadas por aprendizes atestam sua capacidade de organizar informações da língua por conta própria e de encontrarem seu caminho rumo a uma aprendizagem bem-sucedida.

Luíza: Às vezes eu ouço, [...] eu procuro e vejo o significado. Eu também uso um aplicativo que é uma bolinha, e você clica nela e qualquer música que você estiver ouvindo aparece a letra e a tradução.

Luíza: Aí, já, eu fui naqueles cruzeiros, sabe? E os empregados, eles são sempre de outras cidades, de outro país. E aí você acaba, como você quer conversar com qualquer pessoa que é estrangeiro, você acaba falando com eles.

Luíza, assim como Caio e Carol, assume uma conduta proativa e orientada pelo desejo de integrar-se à cultura-alvo: [...], como você quer conversar com qualquer pessoa que é estrangeiro, você acaba falando com eles.”

Reconhecemos a necessidade de estudos mais minuciosos que apontem para as concepções de aprendizagem de alunos de LE e de suas ações a fim de aclararmos as especificidades daquilo que constitui um aprendiz de LE autônomo, dada a natureza multifacetada da acepção de autonomia. No entanto, compreendemos, por meio deste estudo, que a motivação intrínseca, gerada pela orientação integrativa, eventualmente culmina em uma abordagem de aprender de dimensão comunicativa e autônoma. A música, como grande condutora dessa motivação, desperta o interesse pela comunicação em LI, estimulando os sentidos e a curiosidade, alavancando a competência espontânea de aprender línguas, acelerando a aprendizagem e gerando sentimentos de autoeficácia que, por sua vez, reaviva a motivação que favorece a busca de mais estratégias, culminando num círculo virtuoso de aprendizagem.

Neste capítulo, procuramos descrever e analisar como alunos de uma faculdade de licenciatura em Letras: Português e Inglês compreendem e constroem suas próprias teorias informais quanto a aprendizagem da LI ao alegarem terem-na alcançado predominantemente com a música. Para isso, utilizamo-nos das respostas aos instrumentos de pesquisa empregados neste estudo. Interessou-nos saber como eles explicam sua aprendizagem da Língua-alvo por meio desse produto, por quais estratégias eles alcançaram essa aprendizagem e o que eles acreditam ter aprendido da LI.

Analisamos, a partir do ponto de vista dos participantes, quais abordagens e competências de aprender, assim como motivações, atitudes, crenças, estilos e estratégias de aprendizagem plasmaram sua cultura espontânea de aprender LE, estimulando sua aquisição de autonomia. Nossa finalidade foi depreender de suas respostas e relatos quais princípios característicos do processo de aprendizagem de uma L-alvo poderão oferecer mais subsídios para a compreensão o papel do aprendiz de LE do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelas inquietações expostas no início deste estudo, que procuramos verificar, mediante os dados obtidos pelos instrumentos desta pesquisa. Nosso foco principal foi 1) investigar como os participantes explicam o que aprenderam da LI por meio da música, segundo suas próprias perspectivas e 2) que elementos da competência espontânea de aprender línguas eles evidenciam no processo de aprendizagem com a música.

Assim, durante a trajetória percorrida neste estudo, buscamos conhecer a cultura de aprender dos participantes da pesquisa ao investigarmos suas atitudes e procedimentos de aprender LE quando recorrem a artefatos mediadores da aprendizagem e quando não dispõem da tutoria de um professor ou por, eventualmente, não se encontrarem em contextos escolares. Da mesma forma, empenhamo-nos em examinar quais elementos da competência implícita\ espontânea de aprender línguas poderiam ser encontrados no processo de aprendizagem de LE desses participantes, uma vez que eles agem movidos por suas próprias intuições e concepções desse processo.

Nossos estudos apontam para a relevância de se conhecer suas práticas, experiências e perspectivas. A competência espontânea se evidencia nos procedimentos demonstrados por esses participantes. Podemos dizer que concordamos com Almeida Filho (2007) ao reafirmarmos que aprendizes agentes são os mais preparados e aptos a procederem por conta própria, aplicando conhecimentos formais ou informais na construção de seu saber.

Esta pesquisa, tendo como participantes um grupo de professores em formação, revelou suas práticas contínuas de exercitar a L-alvo mediante contato frequente com a música acessada por meio de canais midiáticos, o uso de estratégias de aprendizagem segundo seu estilos de aprender e suas crenças referentes ao processo de aprendizagem. Isso lhes possibilitou desenvolver afinidade com a língua e a cultura-meta, mitigando efeitos de insegurança e inibição.

Identificamos, com base nos dados, que eles dispõem de senso de autoeficácia que os motiva a se engajarem em situações reais de interação com falantes de LI e que isso é possivelmente resultante de sua exposição, mesmo que unilateral, à LE por meio da música. Logo, eles se sentem mais aptos e confiantes a, não apenas se exporem a conversações em LI

mas de promover suas próprias oportunidades de comunicação com outros falantes da L-alvo, uma vez que conseguem superar o medo e a inibição de falar em público.

Segundo dados produzidos pelos instrumentos de pesquisa, pudemos verificar que **5 cinco** dos **7 (sete)** alunos questionados, ou seja **71% (setenta e um por cento)**, não hesitam em afirmar que desenvolveram a habilidade de compreensão oral, aprimoramento da pronúncia, ganho real de vocabulário e algum desenvolvimento da fala por meio de estratégias peculiares de aprendizagem da LI. Eles acreditam que essas estratégias lhes proporcionaram as condições necessárias para o atingimento de seus objetivos.

Poderíamos também correlacionar algumas de suas crenças referentes ao processo de aprendizagem de LE às estratégias que adotaram para conquistar seus objetivos no contexto em que se encontram. Haja vista suas expectativas com relação ao quanto e como aprendem a LI na escola. Contudo é preciso que se reconheça que ações tomadas por alunos nem sempre se coadunam com suas crenças ou preferências, mas derivam de fatores pessoais, psicológicos, estilísticos ou até mesmo de indisponibilidade de tempo, acesso ou recursos. (VICTORI, 1999, apud BARCELOS, 2004).

Vemos indícios em suas declarações feitas, no decorrer deste estudo, que eles exerceram papel relevante e autônomo na condução da aprendizagem por meio da capacidade de autorregulação. Isso implica na habilidade de gerenciar o processamento das informações recebidas ou produzidas quanto às exigências que se apresentam no decorrer da aprendizagem de LE (CHAMOT, 2005). Segundo a autora, esse conhecimento envolve tanto aquele que é declarado, entre eles: conhecimento da tarefa e conhecimento da estratégia, quanto o conhecimento processual, entre eles: monitoramento de uma tarefa em curso e a avaliação após a tarefa [...]” (Ibid.).

Poderíamos estabelecer uma relação entre as ações desses aprendizes e o desenvolvimento da competência espontânea de aprender, como crenças, atitude positiva e capacidade de decisão e ação (FERRAÇO DE PAULA, 2008). A competência espontânea de aprender desses alunos participantes contribuiu para o enfrentamento de seus desafios, o que proporcionou a eles não apenas a evolução de suas habilidades linguísticas, mas também o fortalecimento de sua autoestima culminando no aumento da motivação.

Portanto, pudemos constatar que a motivação agiu como fator preponderante para a aprendizagem que eles afirmam ter alcançado. Sua influência na atuação dos participantes, teve um papel indispensável na busca pela proficiência declarada em LI. Tal motivação, gerada por uma orientação intrínseca, os estimulou a usar estratégias que lhes permitissem desenvolver habilidades na L-alvo por meio da música e, finalmente na evolução de sua autonomia.

Constatamos que a música simboliza uma forma de alcançar aprendizagem desejada para atingirem seu objetivo último: a comunicação na LI. A música desempenha papel significativo na vida de um adolescente e se configura numa forma prática e prazerosa de alcançar a proficiência desejada (MURPHEY, 1992 and LAMONT, HARGREAVES, MARSHALL and TARRANT, 2003). As letras das canções proporcionam o contexto necessário para absorção do conteúdo, assim como na abordagem comunicativa, o conteúdo em detrimento da forma.

Os dados também evidenciaram, segundo afirmações feitas pelos participantes, a efetividade da melodia e do ritmo como fomentadores da capacidade de aprendizagem e fixação do vocabulário e das estruturas da L-alvo. Eles também declararam ter aperfeiçoado sua compreensão oral e pronúncia por meio da prática de ouvir e cantar em LI. Isso corrobora suas asserções com relação à maneira como a maioria dos participantes se percebem com relação a seus estilos de aprendizagem: auditivos, visuais e intuitivos.

Por meio dos dados produzidos, chegamos ao entendimento de que eles também se caracterizam por globais, cujo perfil revela uma tendência de criar formas de colocar em prática sua competência comunicativa (REID, 1995). Aprendizes globais tendem a ocasionar contatos com outros quando surgem oportunidades de usar a competência comunicativa numa interação com falantes de LI, o que ficou bastante evidente por meio dos dados produzidos.

O que também se evidenciou no percurso deste estudo, mediante suas respostas aos instrumentos de pesquisa, foi a capacidade desses aprendizes de correr riscos ao colocar em prática estratégias de aprendizagem em conjunto com sua criatividade numa dimensão social e individual no empenho de conquistar a proficiência desejável na língua-meta. Tudo isso aponta para o fato de que a aprendizagem de LI se revelou interdependente de aspectos intrínsecos à cultura\abordagem de aprender e à competência espontânea\implícita de aprender, especialmente quando essa se dá em ambientes externos à sala de aula. Os dados apontam para o papel relevante das estratégias de aprendizagem, da motivação e da autonomia na construção do saber para a concretização da aprendizagem desejável de LE.

A opção pela metodologia de pesquisa qualitativa deu-se em decorrência da natureza exploratória dos fatos apresentados. Acreditamos que a pesquisa de análise qualitativa e de cunho exploratório, como método de investigação, mostrou-se melhor se adaptar a este estudo, por se tratar de uma pesquisa científica que considera as particularidades e as vivências do objeto em questão.

Este trabalho ocorreu em um período breve de coleta de dados e se limitou apenas a um contexto. Também reconhecemos que a participação das professoras poderia ter sido mais direcionada aos relatos dos participantes da pesquisa em si, dado que esse fato se mostrou, em algumas circunstâncias, insuficiente para evidenciar tudo o que se esperava da pesquisa. Dessa forma, recomendamos a condução de mais estudos voltados para o processo de aprendizagem de LI por meio da música em contextos distintos e com amostras mais amplas, possibilitando maior triangulação dos dados e a confirmação ou não das premissas apontadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). Sobre competências de ensinar e aprender línguas. In: _____ **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2014. cap.1.

_____**Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8 ed. Campinas. Pontes Editora, 2015. p. 11-17.

ARAÚJO, E.V.F. DE; VILAÇA M.L.C. O ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento digital crítico. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. ISSN-1678-3182. N. 46, 2018.2; p.17-18. Disponível em <<file:///C:/Users/excel/Downloads/5250-14039-1-PB.pdf>> Acesso em 03 jun. 2019.

BANKS-LEITE, L. As dimensões Interacionistas e Construtivista em Vygotsky e Piaget. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, p. 25-31.1991. Disponível em <<http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/banks-leite-l-banks-leite-luci-as-dimensoes-interacionista-e-construtivista-em-vygotsky-e-piaget-cadernos-do-cedes-campinas-v-24-p-25-31-1991/>> Acesso em 01 abr. 2019.

BARCELOS, A. M. F.; In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. P.15-41. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>> acesso em 27 junho 2020.

_____**Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. In: **Revista Linguagem and Ensino**, v.7, No.1, 2004 (123-156). Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf>. Acesso em 09 maio 2019.

BENNETT, S.; MATON, K.A.; KERVIN, L. The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. **British Journal of Educational Technology**, 39 (5), 775-786, 2008. Disponível em< <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers>. Acesso em 01 dez. 2019.

BENSON, P. *Autonomy in language teaching and learning*. Cambridge University Press, 2006. p. 21–40. Disponível em< http://www4.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf> Acesso em 03 dez. 2019.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: Allen and Unwin, 1935. (American edition, New York, 1933).

BROWN, H.D. **Principles of language learning and teaching**. 4th ed. New York: Longman, 2000.

BRUNO, F.T.C. (Org.) Apresentação. In: **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática**. São Carlos: Claraluz, 2005.

BURGESS J.; GREEN J. **YouTube e a revolução digital**: Como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo, Aleph, 2009.

CAETANO, M.C; GOMES, R.K. A Importância da Música na Formação do Ser Humano em Período Escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 71-80, jul. - dez., 2012. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>> Acesso em 03 jun.2019.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L.P.; Implementação de Pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n.17, p. 133-144, jan./jun. 1991. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179/6775>> Acesso em 23 abr. 2019.

CHAMOT, A.U. Developing self-regulated learning in the language classroom. **Proceedings of CLaSIC 2014**. The George Washington University. Disponível em <https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/chamot_annauhl.pdf>. Acesso em 13 maio 2019.

CHAMOT, A.U. **Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research**. Annual Review of Applied Linguistics. Printed in the USA. Cambridge University Press, vl.25, 2005. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/6882EFF43DCE89D3331DC2F3CFF31595/S0267190505000061a.pdf/language_learning_strategy_instruction_current_issues_and_research.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

CHOMSKY, N. A. **Reflections on language**. New York, Phanteon Books.1975

_____, **Syntactic Structures**. 2nd ed. Berlim: Mouton de Gruyter, 2002. Aspects of the theory of syntax. Georgetown University, 1965

COHEN, A.D.; WEAVER, S.J.; LI, T.Y. The impact of strategies-based on speaking a foreign language. Research Report. Minneapolis: **National Language Resource Center**. 1996. p.1-51. Disponível em: <<https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIimpact.pdf>>. Acesso em 11 de maio 2019.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. University of Rochester. **American psychologist**. Jan. 2000. VI. 55, N 1. p. 68-78. Disponível em <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em 06 maio 2019.

DECI, E.L. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. **Organizational Behavior and Human Performance**. vl. 8, n.2, out de 2019, p. 217-229. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0030507372900475>>. Acesso em 03 de maio 2019.

DULAY, H., BURT, M. and KRASHEN, S. **Language Two**. New York: Oxford University Press, 1982.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.

FERRAÇO DE PAULA, L.F. **Procedimentos espontâneos de Aprender LE (inglês): uma análise de competência implícita de aprendizes**. Brasília, 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras - UnB.

_____. Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês). Um esboço de análise da competência espontânea. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2014. cap.3.

FERREIRA, M. **Como usar música na sala de aula**. 8ª edição, 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

FINGER, I., QUADROS, R.M. (Orgs.). **Teorias de aquisição de linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

GARDNER, R.C. Integrative motivation and second language acquisition. **Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk** - May 30, 2005, London, Canada. Disponível em <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>>. Acesso em 03 de maio 2019.

_____. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. **Studies in second language learning and teaching**. SLLT 2 (2). p. 215-226. 2012. Disponível em <<file:///C:/Users/excel/Downloads/SLLT%2022%20215-226%20Gardner.pdf>>. Acesso em 03 de maio 2019.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizado no ensino de língua inglesa**. Porto Alegre, 2001. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. 1995. ISSN 2178-938X. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927>>. Acesso em: 04 Jul. 2020.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, pp. (1972).269-293.(part 2). Disponível em <<http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>> Acesso em 04 de abr. de 2019.

KANEL, K.R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. **Multimedia language teaching**. Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996. p. 114-148. In: GOBBI, D. A música enquanto estratégia de aprendizado no ensino de língua

inglesa. Porto Alegre, 2001. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KAWACHI, C.J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino.** São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Letras. – Unesp -Araraquara.

KRASHEN, S.D. **Second language acquisition and second language learning.** 1st printed ed. – Oxford: Pergamon Press Inc, 1981. 1st Internet ed., University of Southern California, 2002. Disponível em <http://www.sdcrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf>. Acesso em 03 fev. 2019.

_____. **Principles and practice in second language acquisition.** 1st printed ed. – Oxford: Pergamon Press Inc, 1982. 1st Internet ed., University of Southern California, 2009. Disponível em <http://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em 02 de fev. 2019.

_____. The Compelling (Not Just Interesting) Input Hypothesis. **The English Connection.** 2011, v. 15, n. 03. Disponível em <https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv15n3-11Autumn.pdf> 18 de fev. 2019.

LACOSTE, Y. **Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês.** In: Lacoste Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.) **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 7-11 Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/lacoste.pdf>. Acesso em 27 fev. 2019.

LADO, R. **Language Teaching: A Scientific Approach.** New York: McGrawHill, Inc.,1964.

LANTOLF J.P.; PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual review of Applied linguistic.** Vol.15, p. 108-124. USA: Cambridge University Press, 1995. Disponível em <<file:///C:/Users/excel/Downloads/lantolf%20and%20pavlenko%201995.pdf>> Acesso em 10 abr. 2019.

LANTOLF, J. and THORNE, S.L. (2007). **Sociocultural Theory and Second Language Learning.** In. B. van Patten and J. Williams (eds.) **Theories in Second Language Acquisition** (pp. 197-221). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Disponível em <https://www.academia.edu/3695958/Lantolf_J._and_Thorne_S._L._2007_.Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Learning._In._B._van_Patten_and_J._Williams_eds._Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp._201-224_.Mahwah_NJ_Lawrence_Erlbaum>. Acesso em 08 abr.2019.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R.A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Inter Fainc**, v. 1, n.1, jul./dez.2011. p. 17-31. Disponível em <https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%A4ncias_humanas> Acesso em 27 de abr. 2019.

LIGHTFOOT, D.W. Introduction. In: Chomsky, N.A. **Syntactic Structures**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2002, (v).

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3 ed. New York: Oxford University Press, 2006.

LITTLE, D. **Learner Autonomy: definitions, issues and problems**. Dublin: Authentik, 1991.

_____. Learner autonomy and second/foreign language learning. In: **The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies [electronic]** Editors: CIEL Language Support network. 2002. Disponível em <<file:///C:/Users/excel/Downloads/LearnerautonomyLittle2003.pdf>> Acesso em 08 de jan. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASHAYEKH, M., and HASHEMI, M. (2011). The impacts of music on language learners'. **Performance. Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 30, 2186-2190. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/271862664_The_Impacts_of_Music_on_Language_Learners'_Performance>. Acesso em 11 jun. 2019.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRAGAYA, A.M. **On the use of rock'n'roll songs in the EFL classroom**. In: 3rd BRAZ-TESOL (1992), São Paulo, 1994. P. 156-161. *apud* GOBBI, D. A música enquanto estratégia de aprendizado no ensino de língua inglesa. Porto Alegre, 2001. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MURPHEY, T. **Music and song**. Resource books for teachers, series editor Alan Maley. 6 ed. -Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

MÚSICA ativa uma região do cérebro ligada ao raciocínio e à concentração. 2012. Disponível em <<https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/pesquisa/musica-ativa-regiao-do-cerebro-ligada-ao-raciocinio-e-concentracao,dafa00beca2dCaio10VgnCLD200000bbceeb0aRCRD.html>>. Acesso em 22 maio 2019.

NASCIMENTO, J.R. do. Em busca da competência aplicada de aprendizes de línguas: primeiros passos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2014. Cap.5.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M.F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIREVISTA, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em:

<<http://www.miniweb.com.br/educadores/Artigos/PDF/vygotsky.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

NORMAS ABNT. Disponível em: <<https://www.normaseregras.com/normas-abnt/>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

NUNAN, D. Nine steps to learner autonomy. **Designing and adapting materials to encourage learner autonomy**. In Benson and Voller (eds.), 1997, p. 192–203.

OXFORD, R. **Language learning styles and strategies: no overview**. 2003. P.1-25. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/254446824_Language_learning_styles_and_strategies_An_overview>. Acesso em 01 fev. 2019.

PAIVA, V. L. M O. **Aquisição de Segunda Língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem and Ensino**, Vol. 9, No.1, 2006 (77-127).

PAQUETTE, K.R., and RIEG, S.A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. **Early Childhood Education Journal**, 36(3), 227-232. Disponível em < http://s3.amazonaws.com/arena_images-temp/uploads/84ru1ozu/paquette_using_music.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

PILLETI, N.; ROSSATO S.M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. Vigotski: Desenvolvimento cultural e aprendizagem. São Paulo: Editora Contexto, 2011. P. 81-99.

_____. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. Piaget: Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem. São Paulo: Editora Contexto, 2011. P. 65-80.

PRENKSY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, 2001. Disponível em <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em 29 nov. 2019.

RABELLO, E.T.; PASSOS, S. J. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**, 2011. Disponível em < <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf> >. Acesso em 17 abr. 2019.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REID, J.M. **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, 1995.

RIBEIRO, L.A.M.R; RIBEIRO, W.; ALMEIDA FILHO, J.C.P. Eukurto aprender: Um curso de formação de alunos. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Competência de aprendizes e professores de línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2014. Cap.5.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching: A Description and Analysis**. 15ª. Ed. New York: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, J.C; SCHIMIDT, R. Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. 4th ed. Great Britain, Pearson Education Limited, 2010.

ROMERO, P.X. Teaching and learning English through songs: A literature review. **MSU Working Papers**. In: SLS 2017, v. 8. TESOL, Michigan State University. Disponível em <<http://sls.msu.edu/soslap/journal/index.php/sls/article/view/104/75>> Acesso em 17 maio 2019.

RUBIN, J. **What the good language learner can teach us**. *TESOL Quartely*, v.9/1, (41-51), 1975. Disponível em <https://www.academia.edu/1195701/What_the_good_language_learner_can_teach_us> Acesso em 8 fev. 2019.

RUBIN, J. and THOMPSON, I. **Como ser um ótimo aluno de idiomas**. Tradução de Antônio P. Rafael. São Paulo: Pioneira, 2001. Do original de RUBIN, J. and THOMPSON, I. **How to be a more successful language learner**. Boston: Henley and Henley, 1982.

SALCEDO, C.S. The Effects of Songs in the Foreign Language Classroom on Text Recall, Delayed Text Recall and Involuntary Mental Rehearsal. **Journal of College Teaching and Learning**, 7(6), 19-30, 2010. Disponível em <https://www.academia.edu/2443125/The_effects_of_songs_in_the_foreign_language_classroom_on_text_recall_delayed_text_recall_and_involuntary_mental_rehearsal?auto=download>. Acesso em 12 jun. 2019.

SANTANA, M.C.S. de; SANTOS, J. dos. Why music? O uso da música como estratégia de ensino/aprendizagem de língua inglesa. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS**, 2018. p. 322-331. Disponível em <<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10046> > Acesso em 10 jun. 2019.

SCHÖN, D., BOYER, M., MORENO, S., BESSON, M., PERETZ, I., and KOLINSKY, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. **Cognition**, 106(2), 975-983. In: ROMERO, P.X. Teaching and learning English through songs: A literature review. **MSU Working Papers**. In: SLS 2017, VI. 8. TESOL, Michigan State University Disponível em <[file:///C:/Users/excel/Downloads/104-402-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/excel/Downloads/104-402-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em 07 jun 2019.

_____. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance 1. 1969. **Language Learning** 19. p. 245-254. Disponível em <<https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/98150>>. Acesso em 28 mar. 2019.

TARRANT, M., NORTH, A. and HARGREAVES, D.J. (2001) 'Social categorization, self-esteem, and the estimated musical preferences of male adolescents'. *Journal of Social Psychology*, 141, 5, 565–81. In: LAMONT, A. et al (2003). **Young people's music in and out of school**. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241. <

<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/young-peoples-music-in-and-out-of-school/AD0507BBA0FD3B293132B85DFEEF65F1>> Acesso em 01 de fev. 2019.

TOLEDO, F.B. de. **A relação estabelecida por aprendizes de línguas com séries de televisão: interfaces com a sala de aula e com o processo de aprendizagem de inglês.** Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em linguística. Universidade Federal de São Carlos. 2018. Disponível em:< <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10903>> Acesso em 02 jul.2019.

TROTTA, F. Música e mercado: a força das classificações. **Contemporânea**, Vol. 3, no 2, p 181 - 196 • Jul/Dez. 2005. Disponível em< file:///C:/Users/excel/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Trotta-Musica_e_Mercado.pdf.> Acesso em 2 Dez. 2019.

SOLER, A. Mercado musical cresce 9,7% em 2018; Brasil é destaque. União Brasileira de Compositores. Abr. 2019. Disponível em< <http://www.ubc.org.br/publicacoes/noticias/12162>> Acesso em 2 Dez. 2019.

VIGOTSKI L.S. **A formação da mente social: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** COLE, M. (Org.); SCRIBNER, S.; JOHN-STEINER, V., SOUBERMAN, E.: trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAZLAWICK, P.; DE CAMARGO, D.; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007. p. 106-109.

WEILER, A. Language learning styles. **Strategies in language learning**. 19 jun. 2018. n.p. Disponível em <<https://www.strategiesinlanguagelearning.com/language-learning-styles/>>. Acesso em 11 de maio 2019.

Nome: _____. Semestre em que estuda : _____. Data: ____/____/20__.

Questionário

O objetivo deste questionário é coletar informações para uma pesquisa acadêmica no âmbito de uma dissertação de Mestrado que está sendo conduzida na Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-graduação em Linguística na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Este instrumento visa avaliar a percepção que os respondentes têm de seu nível de aprendizado em Língua Inglesa adquirido predominantemente pela música. Por uma questão de ética, suas declarações a esse questionário serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e sua identidade será totalmente preservada.

Leia atentamente cada uma das perguntas e depois responda-as de forma espontânea e sincera. **Não há respostas certas ou erradas e poderá haver mais de uma alternativa como resposta.** Todas as respostas são muito importantes para a pesquisa.

Sua participação é muito importante para nós!

1) Qual seu contato com a música?

- toca algum instrumento ()
- assiste a algum programa com música ()
- ouve rádio ()
- canta em coral ou banda ()
- canta Karaoke ()
- outros ()

Especifique:

2) O que mais te motiva a ouvir música em língua inglesa?

- () Aprender a língua para fins instrumentais; () Admiração pela língua e a cultura-alvo.

3) Com que frequência você ouve música em LI?

- () Pelo menos 1 vez ao dia
- () De duas a três vezes ao dia
- () Mais de três vezes ao dia
- () Outro.

Especifique:

4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa?

Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; Frequenta/Frequentou aulas particulares;

Frequenta/Frequentou cursos na modalidade de grupos; Cursou Ensino Básico em uma instituição pública; Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da internet etc; Teve alguma experiência no exterior por mais de duas semanas; Procura/Procurava manter conversação com alguém que fala a língua; Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; Joga/Jogava videogames; Outros.

Especifique:

5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:

- a) **Ler** iniciante pré-intermediário intermediário intermediário alto avançado
- b) **Escrever** iniciante pré-intermediário intermediário intermediário alto avançado
- c) **Falar** iniciante pré-intermediário intermediário intermediário alto avançado
- d) **Ouvir e compreender linguagem oral** iniciante pré-intermediário intermediário intermediário alto avançado

6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?

- a. entender melhor outras músicas d. aprimorar minha pronúncia
- b. compreender as estruturas e. reconhecer palavras
- c. reconhecer expressões f. desenvolver a fala

7) Quando não entende algo na música, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?

Questionário aos alunos participantes – Carol
1) Qual o seu contato com a música?
a) Toca algum instrumento; b) Assiste a algum programa com música; c) Ouve rádio; e) Canta karaokê; f) Baixa músicas no celular, grava vídeos e posta nas redes sociais.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela própria língua e cultura alvo; c) A letra traduzida das canções.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
c) Mais de três vezes por dia.
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da internet etc; g) Procura/Procurava manter conversação com alguém que fala a língua; h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; j) Joga/Jogava videogames; j) Todos os filmes que assiste são em inglês, às vezes com tradução para as palavras que não conhece.
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Intermediário Alto; b) Escrever: (x) Intermediário; c) Falar: (x) Intermediário; d) Ouvir: (x) Intermediário Alto.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
a) Entender melhor outras músicas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) A velocidade do inglês natural; b) Variações de pronúncias de acordo com o país/região de origem, ou os sotaques; c) Os chamados “borrões acústicos” causados pelas junções de palavras, principalmente quando cantadas.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado/tenta apanhar o sentido genérico do todo):
a) Sim.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
a) Ler a letra antes de ouvir a música; b) Ler a letra enquanto ouve a música; c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); c) Analítico (aprende melhor sozinho, adepto ao passo a passo).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
a) Talento; b) Perseverança.

Questionário aos alunos participantes – Clara
1) Qual o seu contato com a música?
a) Toca algum instrumento; b) Assiste a algum programa com música; c) Ouve rádio; d) Canta com coral ou banda; e) Canta karaokê; f) Compõe músicas em LI.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela própria língua e cultura alvo; c) Melodia e letra.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
b) De duas a três vezes por dia.
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; b) Cursou Ensino Básico em uma instituição pública; d) Frequenta/Frequentou cursos na modalidade de grupos; e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da Internet etc; g) Procura/Procurava manter conversação com alguém que fala a língua; h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; (j) Joga/Jogava videogames;
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Avançado; b) Escrever: (x) Avançado; c) Falar: (x) Avançado; d) Ouvir: (x) Avançado.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
b) Entender melhor outras músicas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) A velocidade do inglês natural; c) Os chamados “borrões acústicos” causados pelas junções de palavras, principalmente quando cantadas.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado/tenta apanhar o sentido genérico do todo):
a) Sim.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como listadas abaixo:
b) Ler a letra enquanto ouve a música; c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto; e) Escrever a letra a mão.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes, imagens; preferem ler a escutar); c) Intuitivo ((aprende melhor com o contexto e deduções).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
b) Talento.

Questionário aos alunos participantes – Caio
1) Qual o seu contato com a música?
b) Assiste a algum programa com música; c) Ouve rádio; d) Canta com coral ou banda; e) Canta karaokê; f) Ouve canções por um site de <i>streaming</i> e por um site de compartilhamento de vídeos.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela língua e cultura alvo; c) Melodia e letra.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
c) Mais de três vezes ao dia
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; b) Cursou ensino Básico em uma instituição pública; e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da Internet etc.; h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; j) Joga/Jogava videogames.
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Intermediário ; b) Escrever: (x) Pré-Intermediário; c) Falar: (x) Intermediário Alto; d) Ouvir: (x) Intermediário Alto.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
a) Entender melhor outras músicas; b) Compreender as estruturas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) Os chamados “borrões acústicos” causados pelas junções de palavras, principalmente quando cantadas.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado / tenta apanhar o sentido genérico do todo):
a) Sim.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
a) Ler a letra antes ouvir a música; b) Ler a letra enquanto ouve a música c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto; e) Escrever a letra a mão.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes, imagens; preferem ler a escutar); d) Intuitivo (aprende melhor com o contexto e deduções).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
a) Identificação com a cultura e exposição à língua.

Questionário aos alunos participantes – Luíza
1) Qual o seu contato com a música?
b) Assiste a algum programa com música; c) Ouve rádio; d) Canta com coral ou banda; e) Canta karaokê; f) Ouve canções por um site de <i>streaming</i> e por um site de compartilhamento de vídeos.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela língua e cultura alvo; c) Ritmos.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
c) Mais de três vezes ao dia
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
b) Cursou ensino Básico em uma instituição pública; d) Frequenta ou frequentou cursos na modalidade de grupos; h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; j) Joga/Jogava videogames; k) Lê livros em inglês.
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Intermediário Alto; b) Escrever: (x) Intermediário; c) Falar: (x) Intermediário Alto; d) Ouvir: (x) Intermediário Alto.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
a) Entender melhor outras músicas; b) Compreender as estruturas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) A velocidade do inglês natural; b) Variações de pronúncias de acordo com o país origem, ou os sotaques; c) os chamados “borrões acústicos” causados pelas junções de palavras, principalmente quando cantadas; d) gírias e expressões idiomáticas; e) Estruturas gramaticais desconhecidas; f) Vocabulário.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado / tenta apanhar o sentido genérico do todo):
b) Não.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
b) Ler a letra enquanto ouve a música c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes, imagens; preferem ler a escutar); d) Intuitivo (aprende melhor com o contexto e deduções).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
a) Talento.

Questionário aos alunos participantes – Helena
1) Qual o seu contato com a música?
f) Ouve músicas que baixa da Internet no celular.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela língua e cultura alvo; c) Ritmos.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
c) Mais de três vezes ao dia
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da internet etc; j) Joga/Jogava vídeo games;
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Pré-Intermediário; b) Escrever: (x) Iniciante; c) Falar: (x) Iniciante; d) Ouvir: (x) Iniciante.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
a) Entender melhor outras músicas; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) A velocidade do inglês natural; b) variações de pronúncia de acordo com o país/região de origem, ou os sotaques;
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado / tenta apanhar o sentido genérico do todo):
a) Sim.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
a) Ler a letra antes de ouvir a música; b) Ler a letra enquanto ouve a música c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes imagens; preferem ler a escutar); d) Intuitivo (aprende melhor com o contexto e deduções).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
b) Perseverança.

Questionário aos alunos participantes – Alice
1) Qual o seu contato com a música?
b) Assiste a algum programa com música; c) Ouve rádio; f) Ouve canções por um site de compartilhamento de música e baixa música no celular.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
a) Aprender a língua para fins instrumentais; b) Admiração pela língua e cultura alvo.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
c) Mais de três vezes ao dia.
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; b) Cursou ensino Básico em uma instituição pública; d) Frequenta/Frequentou cursos na modalidade de grupos; e) Estuda/Estudou por conta própria com livros, sites, canais da internet etc.; j) Joga/Jogava vídeo games.
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Intermediário Alto; b) Escrever: (x) Intermediário; c) Falar: (x) Intermediário Alto d) Ouvir: (x) Intermediário alto.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
a) Entender melhor outras músicas; b) Compreender as estruturas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
a) A velocidade do inglês natural; c) os chamados “borrões acústicos” causados pelas junções de palavras, principalmente quando cantadas; d) Gírias e expressões idiomáticas; e) Estruturas gramaticais desconhecidas; f) Vocabulário.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado / tenta apanhar o sentido genérico do todo):
a) Sim.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
b) Ler a letra enquanto ouve a música c) Ler a letra depois de ouvir a música; d) Cantar junto; e) Lê a tradução.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes imagens; preferem ler a escutar); d) Intuitivo (aprende melhor com o contexto e deduções).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
a) Perseverança.

Questionário aos alunos participantes – Filipe
1) Qual o seu contato com a música?
a) Toca algum instrumento; f) Baixa música músicas no celular.
2) O que mais o motiva a ouvir música em inglês?
b) Admiração pela língua e cultura alvo.
3) Com que frequência você ouve música em LI?
a) Pelo menos uma vez ao dia.
4) Quais experiências você já teve/tem quanto ao seu aprendizado de Língua Inglesa, além da música?
a) Estuda/Estudou a língua apenas na escola regular; h) Assiste/Assistia a séries de TV regularmente; i) Assiste/Assistia a filmes ou a outros programas; j) Joga/Jogava vídeo games.
5) Em qual nível você se classifica com relação à língua inglesa nas diferentes habilidades abaixo:
a) Ler: (x) Avançado; b) Escrever: (x) Intermediário; c) Falar: (x) Intermediário Alto d) Ouvir: (x) Intermediário.
6) Em sua opinião, quais dessas alternativas refletem seu ganho de conhecimento com a música?
b) Compreender as estruturas; c) Reconhecer expressões; d) Aprimorar minha pronúncia; e) Reconhecer palavras; f) Desenvolver a fala.
7) Quando não entende algo, consegue identificar com precisão quais são suas dificuldades?
b) Variações de pronúncias de acordo com o país/região de origem, ou os sotaques; e) Estruturas gramaticais desconhecidas; f) Vocabulário.
8) Quando você não entende algo, continua a ouvir porque espera obter algum indício relacionado com o que se está dizendo, (ex. tenta inferir o significado / tenta apanhar o sentido genérico do todo):
b) Não.
9) Você conseguiria identificar o uso de alguma estratégia de aprendizado como alistadas abaixo:
e) Escuta música lendo a tradução.
10) Levando em consideração seu estilo de aprendizado, você se julga mais:
a) Auditivo (explicações orais, debates); b) Visual (estímulos visuais, vídeos, filmes imagens; preferem ler a escutar).
11) Fazendo uma autoavaliação de seu perfil como aprendiz de línguas, você conseguiria dizer se seu aprendizado deriva mais de:
a) Talento.

Nome: _____ data: __/__/2019.

Entrevista

O objetivo desta entrevista é colher informações para uma pesquisa acadêmica no âmbito de uma dissertação de Mestrado que está sendo conduzida na Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Linguística na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Este instrumento visa avaliar a percepção que os respondentes têm de seu nível de aprendizado em Língua Inglesa adquirido predominantemente pela música. Por uma questão de ética, suas declarações a essa entrevista serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e sua identidade será totalmente preservada.

Ouçã atentamente cada uma das perguntas e depois responda-as de forma espontânea e sincera. **Não há respostas certas ou erradas**, todas são muito importantes para essa pesquisa!

Você poderá escolher **mais de uma** alternativa **ou todas** se esse for o caso.

- 1) Você acha que é possível aprender uma língua estrangeira só com música? Justifique sua resposta.
- 2) O que você considera ter aprendido com a música?
- 3) Você recorre à música para aprender a língua ou sente que a aprende inconscientemente à medida que pratica?
- 4) Na sua opinião, você acredita ter desenvolvido habilidades de fala por meio da atividade frequente de escutar música em inglês? Justifique sua resposta.
- 5) Você acredita ter obtido notas melhores em língua inglesa por meio do exercício de ouvir música?
- 6) Você considera que tem talento para aprender línguas ou atribui seu aprendizado à perseverança e à prática regular? Justifique sua resposta.
- 7) Você já teve alguma experiência, como conversar com um falante nativo de língua inglesa pessoalmente ou por telefone ou por algum outro meio de comunicação que colocasse à prova a sua proficiência na língua alvo? Se sim, você acha que conseguiu entender e se fazer entendido?

Respostas dos Alunos à Entrevista Semiestruturada

Q1. Você acha que é possível aprender LE só com música?

Carol – Não aprende a estrutura, mas a base para falar e ouvir (pronúncia, vocabulário, listening). A pronúncia, sim, sim. Principalmente a pronúncia, né? Porque têm muitas palavras que a gente – sem conhecer inglês – a gente bate o olho e não tem certeza de como se pronuncia. Tanto que... quando... eu vou ajudar alguém, assim... o que mais pega é a pronúncia mesmo que é o que o pessoal tem mais dificuldade.

Clara – Sim. Eu acho que ajuda bastante a gente aprender. É... não necessariamente a estrutura em si, mas a gente consegue aprender pelo menos a base pra poder falar e ouvir.

Caio – Eu acredito que seja possível se você fizer uma reflexão crítica em cima da música, se você pegar não só a música pela música, trabalhar tudo o que a música tem a te oferecer, desde o *listening*, *reading*, você tentar reescrever essa música também acho bacana... Então, você pode só usar música, acho que é possível você só usar a música porque as músicas são ricas em estruturas gramaticais e tal.

Luíza – Não, porque você tem que acompanhar a música com a letra porque senão...você primeiro tem que conhecer as palavras e depois que você tem uma base, acho que você consegue depois entender poucas coisas e depois ir deduzindo a frase e aprendendo com isso.

Helena – Eu não acho que a gente aprende inglês só com música. Eu acho que a gente aprende inglês também na escola. Pra mim também é bem-vindo.

Alice – Eu acho que não, porque na minha concepção, eu acho que o aluno precisa de um auxílio, ele precisa de alguém a quem recorrer para poder tirar as dúvidas, aprender mais porque a música eu acho que não é suficiente para um aluno aprender uma língua em si.

Filipe – Eu acho que sim, é possível aprender pela música, utilizando a música com tradução etc, só que você vai aprender um inglês dito “informal”. O inglês formal, que chamamos de “erudito”, é necessário um estudo mais aprofundado como o português, com um professor, livro didático etc. Mas, a música é suficiente. Muitas vezes com um pouco de empenho e um pouco de talento para você manter uma conversa informal com amigos, entender textos.

Q2. O que você considera ter aprendido com a música?

Carol – Vocabulário, com certeza. Foi o que mais ajudou, porque... sozinha eu não, assim... a gente não pode depender muito de Google Tradutor... essas coisas. Então, a gente ouvir de alguém que já é fluente ou um cantor famoso que... que é nativo da língua, é muito mais fácil, né? Tudo bem que tem a diferença do britânico pro americano, mas assim... dá pra diferenciar. Porque, normalmente, quando a gente escuta uma música a gente já sabe o sotaque. Então, a gente sabe se a pessoa tá pronunciando da forma americana ou da forma britânica. Então, pra mim, aprender o americano, né, principalmente, que é mais bonito, foi bem mais fácil. Então, a maioria das palavras eu aprendi pela música.

Clara – Eu aprendi muito inglês com a música porque eu consigo memorizar por conta da melodia; então, às vezes, coisas que eu tentava memorizar sozinha, eh, não conseguia, conseguia, mas é muito mais fácil com a música porque tem toda uma melodia, então vem na minha cabeça e eu consigo memorizar mais fácil as palavras, as expressões, então, eu aprendi muito, questão de vocabulário, expressões, muita, eh... e aí, como eu não esquecia porque a melodia ficava na minha cabeça, então eram coisas que eu aprendia, mas não deixava sair, sabe, e aí eu ia montando meu arsenal de vocabulário, de expressões, de frases que eu conseguia colocar em outras situações, em outras frases quando eu tava tentando falar... ah, eu já ouvi isso numa música, então eu vou tentar usar numa conversa, mais ou menos isso.

Caio – Com música eu acho que eu aprendi a pronunciar as palavras. Eu lembro que no início, sempre que eu queria falar uma palavra, vinha uma frase inteira de uma música na minha cabeça para eu lembrar o que era cada coisinha, e aí eu só pegava esse recorte. Hoje isso não acontece mais, por algum motivo, acho que houve uma evolução. Não preciso mais recorrer a esse tipo de estrutura. Mas eu lembro que no começo era bom pra memorizar, e também, porque como eu gosto de cantar, também para pronunciar melhor. Como se fossem mini dicionários, assim...arquivados na cabeça. No começo isso é bem importante.

Luíza – Expressões, gírias, pronúncia, eu aprendi muito, se não fosse pela música, eu pronunciaria errado até hoje. É isso, só...

Helena – É, pra mim, através da música eu aprendi ..., eu aprendi vocabulário e também aprendi um pouco da pronúncia. Mas tendo esse contato com a língua fica mais fácil de você aprender.

Alice – Eu acho que aprendi muito vocabulário e a pronúncia também; e quanto mais eu ouço música e quanto mais o professor fala, mais eu entendo.

Filipe – Eu digo que são gírias, no geral. O mesmo que eu disse antes, a música geralmente é uma forma informal de se falar, mas ainda assim tem muito a se aprender e ensinar. Então com a música eu diria ter aprendido gírias, expressões, ao mesmo tempo como pronúncia, processo de formação de frases e como utilizá-las.

Q3. Você recorre à música para aprender a língua ou sente que a aprende inconscientemente à medida que pratica?

Carol – Então, antes eu escutava... eu corria mais atrás de músicas pra aprender, mas como eu nunca fiz aula – eu sempre gostei muito – é... a música me ajudou bastante. Então eu ia pra escola... tinha aula básica e eu gostava de ficar pesquisando as letras... e ficar ouvindo...e então, é... eu recorria bastante em questão da música, pra poder aprender.

Clara – Eu acho que no começo, eu recorria muito pra aprender, mas também, essa questão de tá ligada à música e gostar muito, então quando eu tava aprendendo o inglês, assim, as primeiras vezes porque no começo, eu não fazia curso nada, eu só ouvia música, ou só assistia filme, e aí depois de uma vivência longa, assim, tipo anos, só estudando sozinha, que eu comecei a fazer um curso de inglês, assim, depois de uns três ou quatro anos que eu tinha estudado sozinha. Então, no começo eu recorria à música para aprender a língua, sim, mas como a música, ela, tipo, foi muito parceira minha, então é meio difícil falar que eu recorri à música pra aprender inglês só. Então, pode ter sido inconscientemente porque eu tenho esse contato musical, mas eu lembro que no começo eu procurava muito mais músicas, lia muito mais as letras, eu escrevia as letras a mão, então, acho que é um pouco dos dois. No começo foi pra aprender, mas hoje em dia, é muito mais inconscientemente.

Caio – No início, eu acho que foi inconsciente. O que eu queria de verdade era aprender a cantar aquelas músicas, e era só isso mesmo. E, querendo ou não, na prática, você vai absorvendo, tendo o *input* sem nem perceber. Hoje, entendendo a música como um instrumento, eu já vou nela realmente com esse intuito, tipo, ah, eu vou analisar aqui o que eu não conheço, o que que eu não sei, o que que eu consigo ou não consigo inferir pelas outras palavras que eu conheço. E hoje, principalmente, eu busco ouvir estilos que eu não costumava, porque o léxico vai ficando muito repetitivo conforme você escuta os mesmos tipos de música.

Luíza – Os dois. Depende do meu interesse no dia. Às vezes eu ouço por ouvir e aí eu acabo deduzindo as frases, e às vezes quando eu gosto muito, eu procuro e vejo o significado. Eu também uso um aplicativo que é uma bolinha, e você clica nela e qualquer música que você estiver ouvindo aparece a letra e a tradução. Enquanto você vai ouvindo, ele vai mostrando as frases com a tradução.

Helena – Então, eu sempre recorria à música para aprender... eu sempre aprendi a música inconscientemente. Não foi... eu não recorri a ela pra aprender a língua. Sempre foi algo mais natural. Ouvia música e aprendi.

Alice – Acho que os dois. Quando eu preciso muito, recorro para aprender. Agora, quando estou mais tranquila eu ouço inconscientemente.

Filipe – Totalmente inconscientemente. Eu não recorri à língua para aprender inglês, mas como eu disse, é uma consequência de você gostar, do estilo que você ouve e da música que você está ouvindo. Você aprende o inglês, inevitavelmente.

Q4. Na sua opinião, você acredita ter desenvolvido habilidades de fala por meio da atividade frequente de escutar música em inglês?

Carol – Com certeza. Acho que foi o maior auxílio que eu tive. Porque tive poucas aulas, né? E como era só na escola o tempo não era suficiente pra gente aprender, realmente, a falar. Então, como eu escutava – eu sempre tive muita música internacional – então, foi o que me ajudou, realmente, a conversar... a poder fazer as pronúncias, então...

Clara – Com certeza, com certeza, porque, eu começo, porque eu acho isso muito legal, porque às vezes, você aprende muitos sotaques por conta de música, e, às vezes, você cantar aquela música com outro sotaque não fica legal, então, sei, lá, você pega uma música de uma banda inglesa e, aí, você tenta cantar aquela música com sotaque americano, e não encaixa, então, eu tentava reproduzir do jeito que eu ouvia, então, se eu ouvia uma música britânica, de uma banda britânica, eu ia reproduzir daquele jeito, mas se eu ouvia, sei lá, um irlandês, porque eu gosto muito dum cara que é irlandês, que canta música em inglês, então, ele já tinha um outro sotaque. Então, essa questão dos sotaques e de ficar tentando reproduzir, sabe? E, aí, de tanto eu ouvir, de tanto eu cantar...e aí, às vezes querer colocar isso, porque, no meu aprendizado de inglês, eu sempre quis utilizar tudo que eu tava aprendendo, sabe, falando sozinha, escrevendo, gravando, mandando mensagem em inglês, então, tudo que eu ouvia numa música, eu tentava reproduzir.

Caio – Sim, principalmente porque o objetivo era cantar, então tinha que sair mais ou menos parecido porque eu gravava também; eu gostava de me ouvir cantar e eu: “nossa, você não falou nada igual (risos) vai de novo”, e assim ia funcionando...Com certeza foi primordial. Não é uma habilidade de fala.

Luíza – Sim. Conforme eu vou cantando, vou decorando e aí, quando vou falar de novo alguma palavra, eu já sei como pronuncia, por causa da música.

Helena – Então, eu acredito que eu desenvolvi algumas habilidades de fala. Por mais que eu não tenha esse domínio da fala, ainda assim eu aprendi algumas coisas. Mas a fala, assim, é um pouquinho ruim. É, tem que praticar. Falta isso em mim.

Alice – Quando você canta, você memoriza e aprende a pronúncia e o vocabulário.

Filipe – Sim, aprende a pronúncia e o vocabulário.

Q5. Você acredita ter adquirido notas melhores na escola por meio do exercício de ouvir música?

Carol – Sim, principalmente na... quando as provas têm... a questão do *listening*, né? Que a gente precisa ouvir pra poder responder. Muitas... eu lembro, às vezes, das músicas que eu ouvia porque tem algumas... alguns sotaques e algumas frases, que a gente acaba, de primeira assim, não entendendo, mas me remete a lembrar de algumas músicas. Então, foi o que me ajudou bastante”.

Clara – Eu acredito que sim. E tanto nessa questão do inconsciente e da memorização e de você descobrir por que tem um leque de léxico e expressões que você não vai aprender na sua aula de inglês, você aprende na música, ou estruturas verbais, por exemplo. É..., quando você está aprendendo os *tenses* e você vai procurar numa música que tá falando aquilo, você consegue visualizar melhor, entendeu? Entender melhor dentro de um contexto. Então, eu acho que ajudou bastante, sim.

Caio – Eu lembro de um episódio que aconteceu na sua aula quando eu estava aqui no Ensino Médio, que tem a ver com música. Você tinha dado quatro aulas, eram um batidão, e tipo, você geralmente só tinha duas aulas por dia, por semana, quer dizer. Mas, naquele dia especificamente, você ia dar uma reposição e ia dar quatro aulas, e aí você brincou no início da sua aula: “Ah, se alguém aqui souber o hino dos Estados Unidos pode sair da minha aula” e aí eu “*Oh! say can you see...*”. E você ficou tipo: “Ah!...okay” (risos).

Luíza – Ah, inconscientemente, eu acho, né. Porque a gente aprende sem perceber. Sim, ajuda muito.

Helena – Eu acredito que eu obtive melhores notas através do aprendizado da língua inglesa. Através da música, na verdade.

Alice – Sim, inconscientemente.

Filipe – Eu penso que, para mim, não ajuda muito. Porque as minhas notas no Ensino Médio nunca foram muito boas em inglês, mesmo desde aquela época eu escutar música em inglês. Mas eu acho que isso decorre por causa do que é ensinado em classe. Porque aí, como o aluno não gosta e é obrigado, o ensino fica prejudicado. Então a música me ensinou inglês, mas nas provas não me ajudou.

Q6. Você considera que tem talento para aprender línguas ou atribui seu aprendizado à perseverança e à prática regular?

Carol – Então, como eu tinha respondido na... na... no questionário, eu *num* creio que seja assim, talento mesmo. Eu acho mais como uma vocação. Porque desde pequena eu escutava as musiquinhas assim, né? Eu cantava mesmo sem saber se tava pronunciando certo, mas meus pais ficavam ‘Meu Deus! Sabe cantar certinho’. Então, acho que sempre foi mais uma vocação, gostar mesmo. Eu já cresci no meio da música, porque meus pais são músicos. Então eu cresci nesse meio e a influência que eu tive foi muito grande. Então... pra mim, sempre tive facilidade e sempre tive gosto também... pelo inglês.

Clara – Eu acho que eu tenho talento...(risos). É meio complicado falar isso, né?... Mas eu aprendo muito rápido, línguas. E, eu acho que quando, assim, quando eu, eu me considero uma pessoa meio preguiçosa, tá, quando eu *tava* aprendendo, eu era muito mais perseverante e praticava mais e tudo mais..., só que eu sinto que eu, não me esforço, não me esforçava tanto quanto eu deveria. Talvez se eu me esforçasse mais, daí, uau, eu ficaria muito melhor; então, eu atrelo a essa questão do talento também. Porque pra mim é fácil, eu pego rápido. (Pesquisadora): Principalmente quando a gente gosta. Sim, isso faz toda a diferença. Já é meio caminho andado. Quando você gosta é outra coisa, porque eu não tinha dinheiro pra pagar aula de inglês, mas a minha prima fazia inglês e eu passava as férias na casa dela e ela me ensinava o que ela aprendia no curso e então, eu pegava a revistinhas na época que eu tava estudando; coisa de criança, mesmo, não tinha *Internet*, quer dizer, tinha, mas não é essa coisa que é hoje, então, não era acessível. Não tinha, assim, um site de letras de música para eu estudar, eu comprava, é... revistinha na banca, e aí, sei lá, eu gostava do *Blink* e eu ia ler as letras do *Blink*. E, aí, eu, nossa!... o que que é isso? Nossa!! O que que é *nightmare*, nossa! Eu lembro certinho quando eu descobri o que era *nightmare*, meu Deus!..., eu li isso porque tinha na música e daí eu ...

Caio – Olha, eu vou para um lado um pouquinho mais inatista, talvez, mas não por achar que as pessoas têm o talento natural para aprender a língua. Eu acho que é mais uma questão de ser colocado ou não num processo favorável a essa aprendizagem. Tipo, eu não estava querendo aprender quando eu aprendi, mas acabei aprendendo. Muitas pessoas às vezes não conseguem, por mais que queiram, estudem...por algum motivo não desenvolvem.

Luíza – Eu acho que um pouco dos dois. Eu tenho facilidade e eu também procuro aprender.

Helena – Pra mim, ... nunca tive talento. Foi mais, assim, ... gostar. Acho que gostar me... me ajudou a aprender a língua.

Alice – Eu ..., eu tenho facilidade e procuro aprender mais.

Filipe – Eu diria um pouco de facilidade e um pouco de sorte. Porque aprender inglês realmente nunca foi um objetivo meu. Eu não sei por que, mas eu sempre tive uma certa aversão ao inglês ensinado em escolas; a forma como era ensinado nunca me agradou. Então, a música, como eu gostava de escutar, eu aprendia. Dá-se por uma certa facilidade, mas também por consciência, né, escutando, aprende.

Q7. Você já teve alguma experiência, como conversar com um falante nativo de língua inglesa pessoalmente ou por telefone ou por algum outro meio de comunicação que colocasse à prova a sua proficiência na língua-alvo conquistada por meio da música? Se sim, você acha que conseguiu entender ou se fazer entendido?

Carol – Sim. Inclusive já tive um namoradinho (risadas) que ele era da América do Sul. E, da...e... e aí ele viajava bastante pra África, pra todo lugar. Então, ele tinha o sotaque bem forte, mas a gente conseguia conversar bem. Eu tenho até hoje amizade com ele... eu tenho outros amigos é... do Texas. E a gente conversa por mensagem, por telefone, por chamada de voz, enfim. Então eu já tive bastante experiência com... com pessoas que eram fluentes... com pessoas que estavam aprendendo, mas que já falavam melhor do que eu. E eu conseguia me comunicar normal. É... às vezes, se tinha algum erro eles me corrigiam, ou se não entendia alguma coisa também, a gente conseguia chegar num consenso de... é... entre o Português e o Inglês um conseguir explicar pro outro o significado. Então, pra mim a... a comunicação com alguém que seja nativa é de boa. Tranquilo. “ Sim, tipo... algumas palavras eu... eu escutava, lembrava já na hora a música. Aí eu lembrava do significado pra poder responder... ou também, às vezes, alguma gíria, porque... eles falam bastante gírias, né? E aí nas músicas remetem bastante também. Então, eu lembrava. Ajudou bastante.

Clara – Eu já conversei, só que pouquíssimas vezes e a primeira vez que eu conversei com um nativo, é, inclusive ele era vocalista de uma banda *tava* num show, eu fiquei muuuito apreensiva, não consegui falara nada, mas eu *tava* bem no comecinho, assim, né, hummm, depois quando eu já tinha praticado mais, consegui entender mais, eu já tinha aprimorado mais meu *listening* e já não me sentia tão insegura pra falar... É no começo, a gente, e, por mais que a gente saiba, a gente trava porque tem aquela coisa que breca a gente, né. E, então, as outras vezes, a segunda vez que eu consegui..., nossa, eu não calava a boca, coitada da moça! Risos... Falei um monte e ela me perguntou algumas coisas também, ela era californiana e então, eu consegui entender e consegui me comunicar bem.

Caio – Bom, eu tive algumas experiências no Rotary, conhecendo uns intercambiários que vinham pra cá, e muitos não eram nativos ingleses ou dos Estados Unidos, mas usavam o inglês porque era mais confortável do que aprender o português, por exemplo. Tipo, “ah, inglês é uma língua universal”, se você vem fazer um intercâmbio eles dão pelo menos um curso ali de inglês pra você conseguir se virar no outro país, porque entende-se que é a língua mais falada ali, que você vai conseguir se virar. Então tive essas experiências e já conversei por meio de aplicativo. Só que eu acho que a *fluição* (sic) da conversa vai muito mais da relação que você tá tendo ali com o outro falante do que...

Luíza – Ai, já, eu fui naqueles cruzeiros, sabe? E os empregados, eles são sempre de outras cidades, de outro país. E aí você acaba, como você quer conversar com qualquer pessoa que é estrangeiro, você acaba falando com eles. E, você fica meio com vergonha, né, mas acho que a música ajudou muito a pronúncia.

Helena – Eu nunca tive... essa experiência com... com falantes nativos. Então... não.

Alice – Não (risos), só a professora de Inglês contando da vida dela eu entendi tudo o que ela falou.

Filipe – Jogando videogame. Por meio de vídeo game tem as salas de bate papo, né, que aí entram diversas pessoas, e aí o videogame tem pessoas de todos os lugares do mundo. E a linguagem do videogame geralmente é informal – que é a mesma da música. E, por isso, graças ao que a música fala, e nós entendemos por meio da tradução ou por escutar, você consegue falar isso no meio informal que é o videogame . As pessoas nativas de lá, junto com amigos brasileiros também conversam com eles de lá...então a música ajuda e, no processo de fala, como eu digo, informal, dá para trabalhar, a conversar muito bem.

Roteiro da Entrevista com as Docentes

O objetivo desta entrevista é colher informações para uma pesquisa acadêmica no âmbito de uma dissertação de Mestrado que está sendo conduzida na Universidade Federal de São Carlos – Programa de Pós-Graduação em Linguística na área de Ensino/Aprendizagem de Línguas. Este instrumento visa avaliar a percepção que os respondentes têm de seu nível de aprendizado em Língua Inglesa adquirido predominantemente pela música. Por uma questão de ética, suas declarações a essa entrevista serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e sua identidade será totalmente preservada.

Ouçã atentamente a cada uma das perguntas e depois responda-as de forma espontânea e sincera. **Não há respostas certas ou erradas**, todas são muito importantes para a pesquisa!

Essa entrevista será gravada e o acesso a seu conteúdo será restrito à pesquisadora e sua orientadora.

Agradecemos sua participação!

1. Qual a sua formação e experiência profissional?
2. Há quanto tempo atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo?
3. Em quais cursos você atua nessa instituição?
4. Na sua opinião, você acredita que a música é uma estratégia eficaz para o processo de ensino e aprendizagem de LI? Justifique sua resposta.
5. Pelo seu ponto de vista, qual seria o papel da música nesse processo?
6. Você já se utilizou da música como estratégia para aprender LI ou qualquer outra LE? Gostaria de compartilhar essa experiência conosco?
7. Na sua opinião é possível aprender LI majoritariamente com a música? Justifique sua resposta.
8. Durante sua trajetória como professora de LI, você tem ouvido alunos declararem que aprenderam LI por meio da música?
9. O que você pensa quando ouve essas declarações?
10. Na sua avaliação, o desempenho linguístico dos alunos que afirmaram ter aprendido LI com a música reflete suas declarações com relação ao seu desempenho? Justifique sua resposta.
11. O que você acha que contribui para o aprendizado deles?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DO GÊNERO TEXTUAL CANÇÃO

Pesquisador: CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 16860719.7.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.574.044

Apresentação do Projeto:

Esse estudo, de natureza qualitativa, tem como finalidade analisar quais percepções que um grupo de alunos de um curso de licenciatura em Letras: Português e Inglês tem sobre o que acreditam ter aprendido da Língua Inglesa, quando afirmam ter adquirido a língua alvo, majoritariamente, por meio da música. Além disso, procuramos averiguar como esses alunos explicam sua aprendizagem buscando reconhecer as interfaces entre suas declarações e suas ações. Dessa forma, utilizando-nos de um estudo de caso, buscamos investigar de que forma os participantes que compõem o corpus desta pesquisa, articulados a seus aspectos peculiares de aprendizagem de línguas e às estratégias das quais se utilizam, contribuem para a nossa compreensão de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

1. Investigar o que eles acreditam ter aprendido da LI com a música;
2. reconhecer o que eles conseguem compreender sobre o que aprenderam da LE com a música;
3. identificar quais estratégias os participantes da pesquisa lançaram mão para adquirir a LI com a música;
4. verificar até que ponto eles compreendem o que eles podem fazer na L-alvo com o uso da música.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.574.044

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A possível divulgação dos nomes dos participantes sem sua autorização, expondo suas opiniões publicamente, dessa forma prejudicando seu (s) idoneidade pessoal e profissional.

Benefícios:

A investigação procurará não só responder às indagações sobre a eficácia de tais ações educativas, mas também se elas estimulam a reflexão sobre o processo e a participação ativa desses alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

-

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de anuência da instituição onde os dados serão coletados foi anexada. Demais documentos estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas, salvo que o pesquisador não alterou cronograma conforme solicitado no último parecer. Ressalta-se que a pesquisa somente poderá ser iniciada a partir da data deste Parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1389170.pdf	30/08/2019 17:07:13		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	30/08/2019 17:06:10	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado.docx	30/08/2019 16:52:28	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	30/08/2019 16:50:45	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/08/2019 11:07:33	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_consentimento_pdf.docx	06/08/2019 10:59:24	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.574.044

Ausência	Termo_de_consentimento_pdf.docx	06/08/2019 10:59:24	CLAUDETE ALVES DA SILVA MOLESIN	Aceito
----------	---------------------------------	------------------------	------------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 13 de Setembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br