

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

**ANDRÉ FELIPE DE SOUSA**

**A MÚSICA COMO FATOR MOTIVADOR PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LISTENING NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA**

TERESINA  
2020

**ANDRÉ FELIPE DE SOUSA**

**A MÚSICA COMO FATOR MOTIVADOR PARA O  
DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LISTENING NO ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para obtenção da Graduação em Licenciatura Plena em Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, sob a orientação do Prof. Esp. Mário Eduardo Pinheiro.

TERESINA  
2020

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

*Dedico este trabalho aos meus pais, minha família,  
por ter me acompanhado ao longo dessa jornada  
intensa de estudos e experiências desafiadoras,  
mas tão gratificantes e repleta de bons frutos*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por sempre estar me ajudando a lutar pelos meus sonhos sem perder o foco e a fé;

Em segundo lugar, sou grato aos meus pais, por toda compreensão e apoio financeiro e emocional dado a mim até essa jornada de fim de curso;

Em terceiro lugar, dedico minha gratidão aos meus amigos e ao meu professor orientador Professor Mário Eduardo do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Inglês da Universidade Estadual do Piauí por todo estímulo e orientação dados até esse momento de grandes conquistas acadêmicas;

E, por fim agradeço, à Universidade Estadual do Piauí - UESPI, por ter me proporcionado um imenso contato com diversos conhecimentos.

*“O conflito não é entre o bem e o mal, mas entre o conhecimento e a ignorância.” (Buda)*

## RESUMO

Este trabalho teve como foco observar a música como fator motivador para o desenvolvimento da habilidade de *listening* no ensino de língua inglesa. A pesquisa foi do tipo experimental e caracterizada como estudo de caso, realizado na Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, de ensino fundamental regular e no campus Poeta Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí, ambas as instituições localizadas em Teresina-PI. Na coleta de dados foram aplicados testes divididos em duas etapas. Durante a análise de dados foi possível observar a progressão do desempenho dos alunos ao memorizarem e assimilarem os sons e escrita das palavras trabalhadas. A análise de acertos quantitativa ao final das comparações dos progressos de cada teste, demonstra que não houve êxito expresso por ambas as amostras no teste I. Já no teste II, a amostra da UESPI alcançou a média estabelecida pelo pesquisador em que 60% da amostra acertou 60% do teste. Este trabalho fundamenta-se em: Susan Gass e Selinker (2008), Stephen Krashen (1981), Maria Lúcia Santaella (2017), Sampaio e Leite (2011), Marco Silva (2010), dentre outros não menos importantes. A importância deste estudo está em promover o uso da música em sala de aula para a aprendizagem de língua inglesa. Assim também sugere que a música pode ser trabalhada através de técnicas de ensino que articulem textos e recursos audiovisuais em geral. É um princípio que pode e deve ter dentre outros estudos em área acadêmica.

Palavras-chave: Música.*Listening*.Aprendizagem de língua Inglesa.Tecnologia em sala.

## **ABSTRACT**

This work focused on observing music as a motivating factor for the development of listening skills in English language teaching. The research was experimental and characterized as a case study, conducted at the Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, of regular elementary school and on the Campus Poeta Torquato Neto of Universidade Estadual do Piauí, both institutions located in Teresina-PI. In data collection, tests divided into two steps were applied. During data analysis it was possible to observe the progression of students' performance when memorizing and assimilating the sounds and writing of the words worked. The analysis of quantitative correct answers at the end of the comparisons of the progress of each test, demonstrates that there was no success expressed by both samples in test I. Already in test II, the Sample of The UESPI reached the mean established by the researcher in which 60% of the sample hit 60% of the test. This work is based on: Susan Gass and Selinker (2008), Stephen Krashen (1981), Maria Lúcia Santaella (2017), Sampaio and Leite (2011), Marco Silva (2010), among others no less important. The importance of this study is to promote the use of music in the classroom for English language learning. Thus, it also suggests that music can be worked through teaching techniques that articulate texts and audiovisual resources in general. It is a principle that can and should have among other studies in the academic field.

Keywords: Music.Listening.English language learning.Technology in the classroom.



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 ..... 34

Gráfico 2 ..... 35

Gráfico 3 ..... 36

Gráfico 4 ..... 37

Gráfico 5 ..... 38

Gráfico 6 ..... 39

Gráfico 7 ..... 40

Gráfico 8 ..... 42

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>13</b>
<b>3 A MÚSICA E O DESPERTAR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>17</b>
<b>4 A MÚSICA COMO ELEMENTO RESIGNIFICADOR DE CULTURA .....</b>	<b>21</b>
<b>5 O USO DA MÚSICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO TECNOLÓGICO.....</b>	<b>25</b>
<b>6 METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
6.1 Tipo de Pesquisa .....	28
6.2 População.....	30
6.3 Técnica de Coleta de Dados .....	30
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>32</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
<b>9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>10 ANEXOS.....</b>	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em meio a um mundo cada vez mais globalizado no qual os jovens estão cada mais conectados às novas tecnologias e informados sobre a cultura popular, surge a necessidade do professor pesquisar quais elementos são realmente motivadores para o aprendiz e quais usos destes permitem colher saldos positivos para o aprendizagem e o aperfeiçoamento de suas técnicas em sala de aula a fim de promover o consequente progresso dos alunos e fornecer bases para criação de técnicas ou metodologias com instrumentos efetivos no fazer pedagógico. A ludicidade das práticas pedagógicas e a forma como a aprendizagem efetiva poderá influenciar a retenção dos conteúdos é o foco principal deste trabalho.

A música é o objeto de estudo deste trabalho científico. Esta já vem sendo usada como ferramenta no ensino de língua inglesa há um longo tempo e com o objetivo de pesquisar sobre como ela age no aprendiz de língua inglesa e como desenvolve a habilidade de *listening*, ou até mesmo como desenvolve as demais competências linguísticas associadas à compreensão auditiva em um idioma estrangeiro, tais como *writing, speaking e reading*.

Acredita-se que a música pode ser instrumento de grande potencial para atrair a atenção dos alunos e condicionar a sala de aula a um clima mais dinâmico e confortável. E assim, estimular o processo de aprendizagem, por ser uma manifestação cultural – artística capaz de refletir a realidade e a cultura do aprendiz, a música revela novos significados.

A presente pesquisa observa a criação de metodologias de usos da música em ambiente escolar e técnicas lúdicas e motivadoras de ensino-aprendizagem.

Existem diferentes técnicas para o desenvolvimento da habilidade de escuta que variam de sons à leitura de textos, áudios e diálogos. A análise da aplicação de música como processo de ensino é o objetivo principal neste trabalho.

Essa investigação foi norteadada pelo seguinte questionamento: a utilização da música pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade de *listening* no ensino da língua inglesa?

Para responder à pergunta, foram estabelecidas duas hipóteses: Se a utilização da música estimula a memorização e a adaptação aos sons fonéticos da língua inglesa; e se auxilia na fixação e na ampliação da base de vocábulos dos estudantes do idioma inglês?

A música, enquanto objeto de pesquisa, ganha destaque privilegiado nessa investigação. Pois ela, enquanto manifestação artística-cultural, é capaz de promover a *catarse*, isto é, modifica ou condiciona psicologicamente o aprendiz à determinado estado de espírito do aprendiz.

Visto que a música é capaz de transformar internamente o estudante de língua inglesa, este trabalho teve, como objetivo geral, analisar a música como ferramenta de aprendizagem em relação ao desenvolvimento da habilidade de *listening* de língua inglesa.

Para alcançar o objetivo geral, foi necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos: monitorar o processo de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento da habilidade de *listening* com o uso de música; observar como a música poderia ser aplicada em sala de aula pelo professor de inglês; identificar de que forma a música foi capaz de conectar o aluno ao que foi proposto, ou seja, se o aluno aprendeu a fonética, a tradução e identificar se o aluno teve sua escuta estimulada.

Esta pesquisa foi do tipo experimental, que se caracteriza pela aplicação de testes em diferentes etapas e modalidades, de modo orientado e supervisionado pelo pesquisador. Este trabalho também se caracterizou como estudo de caso, devido ao pesquisador ter observado por um determinado momento, os efeitos da música em um determinado grupo de estudantes através da exposição e estímulo da música. Dois grupos de estudantes participaram dos experimentos: o primeiro composto por 50 alunos do 6º e 8º ano da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão e o segundo formado por 21 alunos do 1º semestre do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí – Campos Poeta Torquato Neto (recém ingressados na

universidade). Os experimentos foram aplicados no dia 03 de julho de 2019 para o grupo da escola, e aplicados no dia 19 de dezembro de 2019 para o grupo dos universitários.

Pretende-se com este trabalho investigativo contribuir com o desempenho das práticas pedagógicas, focando as habilidades de escuta.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi produzido sob as normas que regem os trabalhos científicos e normas regidas pela Universidade Estadual do Piauí, e está assim estruturado: primeiro é apresentada na introdução do trabalho, um panorama geral sobre a temática, a importância da pesquisa, assim como suas perguntas norteadoras, as hipóteses previstas para a pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Por segundo, o referencial teórico expõe ideias e embasamento de conhecimento científico acerca do tema.

Posteriormente, a metodologia é apresentada, onde são descritos o tipo de pesquisa, a técnica de coleta de dados, a população e a amostra de pesquisa. A seção seguinte discorre a análise e discussão dos dados coletados durante a fase de experimentos. Na antepenúltima seção, as considerações finais expõem os resultados e hipóteses obtidos, bem como relata a importância dessa investigação para a comunidade acadêmica. E por fim na última parte da estrutura deste trabalho são relatadas as referências bibliográficas.

Na seção seguinte, serão discorridas argumentações e reflexões de fundamentação teórica desta produção acadêmica sobre a música como fator motivador para o desenvolvimento da habilidade *listening* no processo de ensino da língua inglesa.

## 2 A MÚSICA E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Este estudo visou investigar a música como elemento motivador para o desenvolvimento da habilidade de “*listening*” no ensino de língua inglesa.

Acredita-se que a música é um produto cultural o qual muitos podem estar conectados, seja emocionalmente, e seja cognitivamente, a música é algo que motiva a aprender por vários aspectos.

A música, por natureza, possui a capacidade de se combinar significados e linguagens do cotidiano de um aprendiz. A música caracteriza-se por uma multilinguagem multifacetada, que vai além da comunicação oral. Entende-se que linguagem não é um fenômeno isolado do contexto social, mas algo diretamente conectado a este, conforme Gass e Selinker (2008):

*“Language is not an isolated phenomenon that can be understood out of its social context. Consequently, learning is not situated in an individual’s cognition; that is, it is not an intrapsychological process. Rather it is linked to social and local ecology; it is adaptive to an emergent set of resources, resources that are embodied in social interaction”* (GASS e SELINKER, 2008, p. 280)<sup>1</sup>.

A música pode ser um elemento de interatividade no que diz respeito ao aprendizado de uma língua. Esta interatividade é sempre baseada na realidade que seus produtores vivenciam. As artes e as línguas são sempre reflexo de um contexto humano. O contexto é sinônimo de sentido, de elemento para deduzir os significados do que é percebido e interpretado no mundo. Se não existe contexto e interação, não existe linguagem. Por exemplo, na pesquisa realizada os alunos escutaram músicas

---

<sup>1</sup> A linguagem não é um fenômeno isolado que pode ser entendido fora de seu contexto social. Consequentemente, o aprendizado não está situado na cognição de um indivíduo; isto é, não é um processo intrapsicológico. Pelo contrário, está ligado à ecologia social e local; é adaptável a um conjunto emergente de recursos, recursos incorporados na interação social. (Tradução nossa)

com palavras chaves para compreensão da temática família, conteúdo já estudado por eles.

No Brasil, fica evidente que a habilidade de escuta em língua inglesa, tanto na rede pública de ensino regular quanto na rede privada de ensino, é pouco utilizada pelos professores. Acredita-se que seja porque o currículo não enfatiza a comunicação oral, privilegiando a escrita e a leitura para avaliações usuais e ingresso às universidades.

Os professores de inglês, através dos livros didáticos, focam mais na prática de “*reading*” do que em qualquer outra habilidade, isso pode acontecer devido a fatores variáveis que podem ser desde a falta de recursos tecnológicos que envolvam a fala e escuta ou a superlotação de salas de aula nas escolas públicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Estrangeira – PCN’s também enfatizam o foco na leitura, mas não excluem a necessidade de promover a inclusão das demais habilidades no ensino da língua inglesa, como na citação seguinte:

Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. (BRASIL.1998, p. 21)

Nesse sentido, o professor deve identificar as razões sociais pelas quais os seus alunos devem aprender inglês. Atualmente se pode aproveitar o uso de recursos tecnológicos para fomentar engajamento com essa aprendizagem. Pode-se exemplificar: a busca pela compreensão de conferências, entrevistas, discursos de autoridades em eventos importantes; a busca pela compreensão de músicas de determinados países ou grupos de pessoas e pela compreensão de diálogos de seriados do serviço de streaming Netflix.

O uso da língua cria sempre uma função. Nos casos citados, os jovens de hoje, procuram compreender mais a língua inglesa falada para se manterem atualizados em aspectos culturais que pessoas ou grupos específicos compartilham.

A habilidade de “*listening*” pode também ser trabalhada através do uso da música, por ser um produto social de cunho cultural e artístico que vai além do entretenimento e que é capaz de se conectar com o indivíduo. A música testada em sala de aula neste trabalho foi especificamente a do tipo canção, por se caracterizar como combinação da letra cantada na língua-alvo com arranjos instrumentais. Menuhine e Davis (1981) afirmam o seguinte:

A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros. De fato, a música é o homem, muito mais do que as palavras, porque estas são símbolos abstratos que transmitem significado fático. A música toca nossos sentimentos mais profundamente do que a maneira das palavras e nos faz responder com todo nosso ser (MENUHINE e DAVIS, 1981, p.1).

Portanto, a música ainda é um elemento muito subjetivo, pois traz consigo ideias não concretas. Mas a sua interpretação favorece a expressão de sentimentos e sensações que podem ser transmitidas de forma mais objetiva pela fala humana.

O uso de construções providas de linguagens diferentes em ambiente escolar como a combinação de música instrumental, fala e canto, é capaz de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas, uma vez que a música é um elemento estimulante para aprender. Esta relação entre a fala e linguagem na música é explicada por Menuhine e Davis (1981):



A combinação de música e fala na expressão única do canto tem um poder inigualável, transmitindo sentimentos de grande elevação ou de pungência quase insuportável. Quando nos reunimos para celebrações comuns, a música ajuda a elevar o compartilhamento de sentimentos a um tal nível de intensidade que palavras, apenas, não poderiam atingir. A música não reproduz o mundo que está fora de nós e ao nosso redor, nem mesmo quando conscientemente imitamos os sons que ouvimos; a música diz respeito, em primeiro lugar e acima de tudo, a nós; é nossa identidade (MENUHINE e DAVIS, 1981, p.7).

Portanto, a música intensifica o poder da fala como expressão humana. Ela pode servir como estímulo para o aprendiz de língua inglesa para atentar aos atos da expressão, do compartilhamento e da participação dos processos de linguagens.

Diante do exposto, esta pesquisa visa a música, como instrumento lúdico para o ensino aprendizagem de língua inglesa, com o intuito de analisar como esta pode ser uma ferramenta de aprendizagem em relação a habilidade de “*listening*” no ensino de língua inglesa, além da retenção de vocabulário, pronúncia e a aproximação cultural com a língua-alvo.

### 3 A MÚSICA E O DESPERTAR DAS HABILIDADES LINGUÍSTICAS

A partir da primeira infância, somos embalados pela música desde canções de ninar, das brincadeiras de rodas, das canções em família e até mesmo pelas canções de paixão. Música é um vetor de lembranças. Partindo deste princípio, acredita-se que ela possa abrir caminhos para a aprendizagem.

A música é uma ferramenta de ensino dinâmica dentro de ensino de línguas, porque o seu uso sugere várias formas de aplicabilidade em sala de aula. Essa usabilidade pode envolver uma diversidade de jogos interativos e atividades em diferentes modalidades que envolvam a escuta compreensível e a leitura, quando nos referimos a canções.

Ao ler o livro “Music and Song” de Tim Murphey (1992) pode-se observar uma série de sugestões de uso de música em sala de aula. Ele sugere uma diversidade de técnicas articuladas às habilidades de *writing, speaking, reading e listening*. Quanto as que estão mais articuladas ao *listening*, pode-se destacar os esquemas “*text completion and construction*”, “*jumbled lyrics*” e “*chorus back-chaining*” que significam “preenchimento e construção de texto”, “mistura de letras” e “coral de refrão”(Tradução nossa).

Na atividade de “*text completion and construction*” pode ser trabalhado a audição de uma música articulada à leitura da letra de uma canção com espaços em branco para serem completados, tendo em mente as palavras escutadas (p. 70 e 71). Em “*jumbled lyrics*”, os estudantes podem organizar os versos das músicas que estão em papéis recortados de acordo com a compreensão auditiva (p.73). E em “*chorus back-chaining*” os refrões de canções podem ser escutados e em seguida o professor pode orientar os alunos na pronúncia dos refrões (p.123).

Através da análise dessas atividades e de outras do livro, se tem noção da infinidade de atividades que podem ser exploradas e criadas dentro de sala de aula com o uso da música. Além de trabalhá-la em função da habilidade de *listening*, ela privilegia o uso das demais habilidades.

Muitas dessas atividades não são experimentadas em ambiente pedagógico, seja por falta de planejamento dos professores, que envolve gestão de tempo de aula e preparo de material e recursos, ou por desconhecimento dessas técnicas.

Durante a aplicação dos testes de coleta de dados do processo de pesquisa desta monografia, os aprendizes de língua inglesa passaram pela orientação prévia para a habilidade de *listening*, considerando esta um *input*, que de acordo com Krashen (1981), ajuda na maturidade linguística.

“Patterns and routines may develop due to high frequency in input in advance of linguistic maturity, but such automatic speech is independent of the creative construction process; it may fall away in some situations and be reanalyzed by the language acquisition process.” (KRASHEN.1981, p.87) <sup>2</sup>

Através desta afirmação, entende-se que as habilidades linguísticas precisam passar pelo processo de prática, a fim de que sejam amadurecidas e desenvolvidas através de seus usos.

Quando o aluno escuta uma canção, ele percorre todo um processo de amadurecimento do evento linguístico, isso acontece também com a compreensão auditiva em inglês. Ele recorre ao conhecimento prévio linguístico, acessando experiências linguísticas com a língua materna, e por seguinte com a língua estrangeira, doravante: LM e LE. Krashen (1981) interpreta o pensamento de Wode (1979) sobre a interferência de uma primeira língua na aquisição de uma segunda língua:

---

<sup>2</sup> “Padrões e rotinas podem se desenvolver devido à alta frequência de “*input*” no avanço da maturidade linguística, mas esse discurso automático é independente do processo de construção criativa; pode decair em algumas situações e ser reanalisado pelo idioma no processo de aquisição.” (Tradução nossa).

“Wode suggests that there is, therefore, a structural prerequisite for first language influence: the performer's interlinguistic structural description, his idea of the target language rule, must be similar to the structural description of the rule in his first language.” KRASHEN, 1981, p.69 <sup>3</sup>

Esse processo de acesso às experiências linguísticas, além de envolver a referência partindo da língua materna, parte também da busca que o aluno realiza por dados vocabulares ligados aos significados e fonemas conhecidos associados a grafia e símbolos a fim de que aconteça o input compreensivo.

Segundo a hipótese de input de Krashen (1982, p. 21-22), o *input* engloba as habilidades de recepção e absorção de língua que resulta, por aquisição, em competência adquirida. O “*listening*” e o “*reading*” são consideradas habilidades de entrada, ou seja, aquelas que dão base para as habilidades de produção - “*output*”, que envolve “*speaking*” e “*writing*”, dentro do processo de uso de uma língua aprendida.

Quando as habilidades de audição e leitura se desenvolvem, ocorre o *input* compreensível, ou seja, se tem uma linguagem inteligível que é elemento chave para que ocorra assimilação de um idioma. A linguagem inteligível pode estar acima do nível de proficiência do aprendiz, mas ela permanece compreensível, uma vez que dentro desta hipótese de Krashen (1982) pressupõe contextualização, explicação, usos de recursos visuais e negociação de significados. Todas estas condições citadas podem ser observadas quando é feito o uso de música no ensino de língua inglesa para melhoria da habilidade de *listening*.

---

<sup>3</sup>“Wode sugere que existe, portanto, um pré-requisito estrutural para a influência da primeira língua: a descrição estrutural interlinguística, sua idéia da regra da língua-alvo deve ser semelhante à descrição estrutural da regra em sua primeira língua.” (Tradução nossa.)

Existe uma outra hipótese de Krashen (1982) que se relaciona à do input compreensível: a do filtro afetivo. Krashen relaciona variáveis afetivas com o processo de aquisição de segunda língua da seguinte forma:

“Research over the last decade has confirmed that a variety of affective variables relate to success in second language acquisition. Most of those studied can be placed into one of these three categories:

(1) *Motivation*. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition.

(2) *Self-confidence*. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition.

(3) *Anxiety*. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.”<sup>4</sup>

KRASHEN. 1982, p.31.

A análise desses aspectos, promove a reflexão de que quando situações são criadas para encorajar um filtro mental menos seletivo, o input compreensível é suplementado e a aprendizagem se torna mais fluida e natural.

---

<sup>4</sup> “Pesquisas realizadas na última década confirmaram que uma variedade de variáveis afetivas se relaciona ao sucesso na aquisição de um segundo idioma. A maioria dos estudados pode ser colocada em uma destas três categorias:

(1) *Motivação*. Artistas com alta motivação geralmente se saem melhor em segundo Aquisição de linguagem.

(2) *Autoconfiança*. Usuários da língua com autoconfiança e boa auto-imagem tendem a se sair melhor na aquisição de segunda língua.

(3) *Ansiedade*. Baixa ansiedade parece ser propícia para aquisição de um segundo idioma, seja medida como ansiedade pessoal ou em sala de aula. ” (Tradução nossa)

#### 4 A MÚSICA COMO ELEMENTO RESIGNIFICADOR DE CULTURA

Sendo a música um produto cultural e apropriada por terceiros, ela se torna elemento transformador ou produtor de novas culturas, em que nela reflete-se um pensamento de uma época de valores e de expansão cultural. Igualmente acontece com a língua inglesa, seja ela estudada como estrangeira ou como segunda língua.

A canção carrega consigo uma letra, as qualidades do som que compõem determinados ritmos e estilos com determinadas batidas e arranjos, que se combinam aos vocais de diferentes tessituras e timbres. Cada detalhe citado carrega consigo influências históricas e culturais, e todo conhecimento histórico e cultural pode ser regido por discursos de um ou mais autores que estejam inclusos em determinada realidade de um povo. Maria Elisa Cevasco (2003) interpreta um pensamento de Raymond Williams (1993) que faz menção sobre apropriação de cultura:

“Williams questiona quem tem o poder de atribuir esse valor cultural e reapropria esse poder para usos democráticos. Se a cultura é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica, devem-se valorizar, além das grandes obras que codificam esse modo de vida, as modificações históricas desse mesmo modo de vida.” CEVASCO.2003, p. 51

Ou seja, diante do exposto citado por Cevasco (2003), Raymond Williams (1993) afirma que um produto cultural possui valor e que ele pode ser apropriado por outras pessoas e que o mesmo não pode ser desassociado das transformações ocorridas ao longo da vida de um povo. Portanto, isso se aplica à música e assim esse fenômeno acontece quando os alunos têm contato com canções de língua inglesa ou estrangeira.

A aprendizagem de língua inglesa não se refere apenas a aprender aspectos linguísticos, mas também conhecer e englobar uma nova cultura, o que muitas vezes precisa de fatores motivadores para que isso aconteça. Dentre eles podemos citar

motivações de uso social e afinidade interna do indivíduo com a língua. E estas duas foram evidenciadas através da participação dos alunos durante o estudo de caso desta monografia.

Através da música, pode-se reinterpretar uma realidade de mundo e criar-se novos significados, porque a música carrega consigo signos perceptíveis, portanto interpretativos que podem ser ressignificados dependendo das condições mentais e cognitivas de quem os interpreta.

A semiótica de Pierce (2003) estuda o signo, um elemento de linguagem verbal ou não verbal que é logicamente perceptível em três tipos de instâncias: a primariedade, a secundariedade e a terceiridade. Na primariedade, os signos são interpretados a partir da consciência imediata, ou seja, algo é visto ou sentido em seu estado original tal como é através de um evento de linguagem. Na secundariedade, a qualidade de sentimento de um signo se torna parte de algo materializado na mente. E por fim, a terceira instância, é composta pela articulação entre as demais já citadas que resulta em síntese intelectual, ou seja, pensamento em signos que pode ser traduzido em representação e interpretação de mundo. Lucia Santaella (2017), precursora da semiótica Pierciana no Brasil, explana o seguinte acerca da percepção signica e o julgamento:

“Diante de qualquer fenômeno, isto é, para conhecer e compreender qualquer coisa, a consciência produz um signo, ou seja, um pensamento como mediação irrecusável entre nós e os fenômenos. E isto, já ao nível do que chamamos de percepção. Perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido.”  
SANTAELLA. 2017. p. 51.

Essa citação acima demonstra claramente que o que é perceptível, o signo, pode ser interpretado passando pelo estado de qualidade sentimental e substancial para outro mais inteligível e interpretativo. Mas isso só acontece quando este signo realmente possui a capacidade de representar algo além do que ele é. Santaella (2017), esclarece o conceito de signo da seguinte forma:

“... o signo é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, ele só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade.” SANTAELLA. 2017. p.58.

Diante desta afirmação, compreende-se que o signo se articula com outros signos para formar um objeto, mas que ele não é o próprio objeto uma vez que todo signo é dinâmico. Um signo é composto por uma tríade composta por ele mesmo, pelo interpretante e pelo objeto. O primeiro ativa o pensamento, o segundo cria uma imagem mental e o pensamento, e o último é algo real ou imaginário ao qual o signo faz alusão.

A semiótica pierciana se aplica à música uma vez que a música é perceptível, interpretativa e uma forma de linguagem pensada e organizada. J. Moraes (1983) argumenta sobre isso quando diz:

“A música é algo feito por seres humanos e para seres humanos. Ela pode ser considerada uma linguagem inclusive porque se organiza a partir de certos pressupostos (escolha de sons, maneiras de articulá-los, etc.) que garantem a ela aquilo que se poderia chamar de coerência interna. A rigor, para ser uma linguagem, ela não precisa "expressar" alguma coisa que esteja fora dela, pois a música pertence ao universo não verbal.” MORAES. 1983, p. 67.

Portanto, a música por si só como instrumental apresenta signos que podem ser percebidos e interpretados de maneira emotiva à inteligível, e quando possui o canto e o lirismo, estes se manifestam como elementos de linguagem verbal e não



verbal de modo combinado proporcionando uma maior tendência a geração de novos signos na mente humana.

As letras de canções carregam manifestações da língua, como a fala combinada a melodia e o discurso. Quando um estudante de língua inglesa mantém contato com a letra de uma música da língua estrangeira alvo, ele conhece as estruturas e as funções deste tipo de produção literária que estão inclusas no discurso expresso nela.

Em relação às músicas usadas nos experimentos deste trabalho, elas possuem diferentes influências e origens. “*Baby, It’s Cold Outside*” é um clássico americano, introduzido por uma orquestra e elementos típicos do jazz americano. O canto predominante na música é da voz feminina de Idina Menzel. Com sotaque americanizado, ela esbanja suavidade e enfatiza bem no prolongamento da pronúncia das palavras no dueto com Michel Bublé.

“*Uncle Arthur*” é um clássico do pop rock do final dos anos 70 interpretada pelo David Bowie. Nela é privilegiado o sotaque britânico, com poucas reduções e links de sons fonéticos em comparação ao sotaque americano da música citada anteriormente.

A terceira e última, “*Happy Home*”, destaca o sotaque do inglês escandinavo da banda dinamarquesa Luke Graham. Ela é uma mistura dos atuais ritmos contemporâneos da década de 2010: edm, pop-eletrônico, rap e rock.

A seguir serão explanados aspectos com relação às características da metodologia de pesquisa deste trabalho investigativo, como tipo de pesquisa, população e coleta de dados de pesquisa.

## **5 O USO DA MÚSICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO TECNOLÓGICO**

O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) em sala de aula representa atualizar a prática pedagógica para uma geração tecnológica que já está acostumada ao uso de tecnologia desde a infância.

A globalização propicia vantagens para todas as áreas, em especial para a educação. Podemos destacar, de modo geral, que ela traz consigo a rapidez, a praticidade e a utilidade dos dispositivos eletrônicos, intercâmbios entre nações, e ainda beneficia milhares de pessoas no mundo através da articulação entre os sistemas de transportes e informação.

Quanto à educação, nota-se que é cada vez mais necessário refletir sobre a atuação pedagógica do professor, uma vez que vivemos uma realidade globalizada que impõe, também, inúmeros desafios a serem superados ou pelo menos minimizados pelo currículo escolar. Podemos citar como exemplos: as diferenças socioeconômicas, políticas e a falta de facilidades ao acesso à informação e às tecnologias de modo homogêneo.

Os profissionais do setor educacional devem ter a consciência de que o mundo em que o aluno vive tende a passar por uma série de transformações, e que o aprendiz também é modificado. E para a educação, que faz parte da esfera globalizada, não é diferente. A escola precisa mudar. Isto é, tudo o que diz respeito às suas práticas pedagógicas, sejam gerais ou específicas de disciplinas do currículo de ensino, precisam ser atualizadas e aplicadas a fim de inovar o sistema de educação.

O professor da era tecnológica deve estar sintonizado com as novas práticas e recursos de ensino. Quando as ferramentas não são usadas de modo crítico pelo professor, elas perdem seu valor. O professor tem de planejar a efetividade do uso de técnicas tendo em mente objetivos claros e específicos para se atingir, porque não adianta usar qualquer ferramenta, sem saber onde se quer chegar. Marisa e Lígia (2011) afirmam o seguinte sobre a capacitação tecnológica do professor:

“A escola precisa contar com professores capazes de captar, entender e utilizar na educação as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e das tecnologias, que cada vez mais se tornam parte ativa da construção das estruturas de pensamento de seus alunos. O professor, sintonizado com a rapidez desta sociedade tecnológica e comprometido com o crescimento e a formação de seu aluno, precisará – além da capacidade de análise crítica da sociedade – de competência técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social” SAMPAIO, LEITE. 2011, p. 18.

No contexto deste trabalho, essa explicação sugere que o professor de inglês tem de estar preparado para usar música em sala de aula, desde a forma mais simples, apenas com a reprodução de sons, até técnicas diversas envolvendo imagens, vídeos, textos, jogos e aplicativos, e até mesmo o que for de caráter exploratório e combinatório com o ensino de língua inglesa.

Mesmo que a música seja reproduzida desassociada de videocliques ou qualquer recurso visual, ela pode ser considerada um tipo de arte digital, uma vez que pode ser produzida e reproduzida por meio de um ambiente que se caracteriza como virtual. Tem-se como exemplo a reprodução das músicas durante os experimentos desta pesquisa.

O pesquisador reproduziu-as através da combinação de dois atos: primeiramente, ele selecionou o áudio para tocar no aplicativo reprodutor de música do celular (*software*), e em seguida o som foi emitido pela caixa de som – o *hardware*. O conjunto da ação para expor a arte foi executado à nível computacional.

A leitura do livro “Sala de Aula interativa” de Marco Silva (2010) revela múltiplas e complexas conceituações a respeito do que é a interatividade. Essa diversidade de conceitos encontrada na obra impossibilita uma definição fechada do que “interatividade” significa. Mas pode-se tomar como base que esta é a nomeação para a relação dialógica que existe entre homem e a tecnologia. Nessa relação, a direção única entre emissor e receptor é rompida. Isto é, com o advento dos meios tecnológicos, o público receptor das transformações do mundo passou de passivo ao mais ativo, do contemplativo ao colaborativo.

Pode-se propor que a música, enquanto arte digital ou não, produz interatividade. Marco Silva (2010) relaciona o autor, a obra, e a interação do público com a arte digital da seguinte forma:

“O artista convida a participar do tempo da criação de sua obra e nela oferece entradas múltiplas que convidam à imersão e à intervenção do “participador”, que nela inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência. Nesse sentido a obra é uma “completação” e não simplesmente uma “contemplação”. SILVA. 2010, p.223.

Uma obra pode gerar interatividade justamente porque o seu público não é apenas receptivo, mas pode ser também colaborador e reativo ao que se é percebido.

Durante a realização dos testes, os alunos se demonstraram animados e motivados para executar as atividades e interagiram também com elas intelectualmente, visitando conhecimentos já adquiridos sobre língua, e culturalmente, mantendo contato com estilos musicais diferentes do país de origem. Ou seja, eles não só contemplaram as músicas, mas interviram nelas.

O uso da música em sala de aula gerou interação. E essa interação sugeriu cada vez mais técnicas com uso de outros recursos associados à imagem, como vídeos e jogos.

A questão dos recursos audiovisuais que a escola oferece pode ser um problema quando ela não os possui sempre disponível. Por exemplo, a Escola Municipal Professor Ofélio Leitão nem sempre possui disponibilidade de uso de projetor, computadores portáteis e caixa de som. Então a adoção de uso de um aplicativo com áudios disponíveis, um celular, uma caixa de som e um cabo de áudio, foi uma alternativa simples e econômica para a experimentação de atividades com música, e não deixou de ser interativa.

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa foi constituída por duas amostras diferentes de perfis de estudantes diferentes de língua inglesa: 1) Amostra da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão e 2) Amostra da Universidade Estadual do Piauí. Estes estudantes foram escolhidos como amostras, porque foi suposto que alunos de diferentes perfis, ou seja, com diferentes graus de escolaridade e contato com o conhecimento de língua inglesa, poderiam gerar dados ricos em variáveis para análise.

A coleta de dados da primeira amostra foi realizada no dia 3 de julho de 2019 na Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, localizada no bairro Porto Alegre em Teresina – PI. Os respondentes dos testes foram 30 alunos do 6º e 20 alunos do 8º ano do ensino fundamental regular.

Já a coleta de dados da segunda amostra foi realizada no dia 19 de dezembro no Campus Torquato Neto da UESPI, localizado na Rua Ceará do bairro Pirajá em Teresina-PI. Os fornecedores dos dados foram 21 estudantes do 1º período do curso de Letras Inglês do turno noturno da universidade.

Os alunos foram previamente orientados sobre o que eles deveriam realizar nas atividades e sobre o que se tratavam. Eles forneceram respostas através de testes diferentes de escuta de músicas, articulados a leitura de texto das letras das canções.

O simples fato de os alunos serem submetidos a testes de modalidades diferentes, divididos por etapas e sob orientações prévias do pesquisador, caracterizou a pesquisa como experimental, que de acordo com Gil (2002):

“A pesquisa experimental constitui o delineamento mais prestigiado nos meios científicos. Consiste essencialmente em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis capazes de influenciá-lo e definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo.” GIL, 2002, p. 48.

Para a aplicação dos testes este pesquisador precisou orientar e organizar os testes em etapas programadas para atingir os resultados desejados de acordo com seus objetivos.

Após a coleta de dados, a análise foi realizada a partir da contabilização de acertos e a comparação de gráficos para observar a progressão da habilidade de *listening*. Em seguida, foram deduzidos os efeitos da música sob os alunos em relação a habilidade de listening. Portanto a pesquisa também se configurou como estudo de caso, que segundo Gil (2002):

“Estudo de caso instrumental é aquele que é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema. O pesquisador não tem interesse específico no caso, mas reconhece que pode ser útil para alcançar determinados objetivos. Casos desse tipo podem ser constituídos, por exemplo, por estudantes do ensino fundamental numa pesquisa que tenha como objetivo estudar a aplicabilidade de métodos de ensino.” GIL, 2002, p.139

Portanto, assim se justifica o fato de a pesquisa ter sido um estudo de caso: o pesquisador manteve um interesse específico em um público no qual observou o uso da música com alunos e os efeitos desta para a melhoria do *listening*.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, a pesquisa também foi bibliográfica. Toda a atitude pesquisadora precisou de um aporte teórico para orientar e lembrar o pesquisador de quais pesquisas já foram feitas e quais os resultados ele pôde ou não alcançar, além dos conhecidos. A bibliografia foi muito útil para levantar sempre que preciso a fundamentação teórica e qual seria o melhor método a ser usado ao longo da prática de pesquisa acerca da problemática deste trabalho.

## 6.2 População

A pesquisa foi constituída por duas amostras. A primeira foi a amostra da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, formada por 30 alunos do 6º ano e 20 alunos do 8º ano do ensino fundamental regular. E a segunda foi a amostra da Universidade Estadual do Piauí composta por 21 estudantes sujeitos do 1º primeiro período de Letras Inglês do semestre 2019.2 do turno da noite.

## 6.3 Técnica de Coleta de Dados

Para coleta de dados os respondentes forneceram informações através da submissão a testes escritos que foram levados prontos.

A pesquisa foi composta por fases específicas: 1) Orientação prévia; 2) Aplicação de Testes de Audição de Músicas. A Orientação Prévia aconteceu em etapa única. Nesta fase os alunos treinaram a pronúncia, a tradução e a escrita das palavras que seriam escutadas na aplicação dos testes de audição.

Os testes aplicados foram de dois tipos: 1) Ordenação de Palavras; 2) Preenchimento de Lacunas de Letras de Canção. A Ordenação de Palavras ocorreu em uma etapa de 3 audições: 1ª audição, 2ª audição e 3ª audição. O Preenchimento de Lacunas aconteceu em etapa única – 4ª audição. As palavras presentes nos testes eram palavras que já faziam parte do vocabulário dos alunos e que os professores locais das duas instituições já haviam trabalhado com os estudantes.

Para a coleta de dados do processo de pesquisa, foram utilizados testes de avaliação do *listening* dos alunos, e testes com tabelas e lacunas de letras de músicas em branco para preencher com as informações esperadas que ajudaram a respeito de análise de progresso dos alunos em todas as etapas, ou seja, todos os processos de desenvolvimento da pesquisa, desde a experimentação e a observação dos fatos.

A seguir serão apresentadas a análise e a discussão dos dados que foram coletados pós processo de pesquisa de campo para esta monografia.



## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados dessa investigação foi realizada no dia 03 de julho de 2019, na Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, localizada na Avenida Ayrton Senna, no bairro Porto Alegre, zona Sul de Teresina – PI e foi realizada no dia 05 de dezembro de 2019 da amostra dos estudantes da UESPI.

A amostra da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão foi composta por 30 alunos do 6º ano e 20 alunos do 8º ano do ensino fundamental regular. E a segunda foi a amostra da Universidade Estadual do Piauí composta por 21 estudantes sujeitos ingressos no 1º período do curso de Letras Inglês.

Este trabalho de conclusão, que investigou a música como fator motivador para o desenvolvimento da habilidade de *listening* no ensino de língua inglesa, foi efetivado em duas etapas de testes: o primeiro teste foi subdividido em 3 audições e o segundo teste foi realizado em uma única etapa de audição.

Antes de iniciar os testes, os alunos pronunciaram uma lista de vocabulário sobre “*Family*” (em português, família) que eles já conheciam. A lista foi escrita no quadro, e em seguida os testes foram iniciados.

Os testes foram nomeados por Teste I e Teste II: sendo Teste I dividido em 1ª audição, 2ª audição e 3ª audição, e o Teste II de única, última e 4ª audição.

Em cada audição, os alunos tiveram que escutar os fragmentos de 3 músicas sequenciadas para compreender as palavras sobre “*Family members*”: 1. “*Baby It’s Cold Outside*” por Idina Menzel e Michael Bublé, 2. “*Uncle Arthur*” por David Bowie, 3. “*Happy Home*” por Lukas Graham. Em seguida, ordenaram as palavras enumerando-as de 1 a 11 no Teste I dentro das 3 audições, e completaram espaços em branco escrevendo as palavras corretas nas letras das músicas que constituíram também o Teste II dentro de uma única audição.

A 1ª audição foi um processo de adaptação auditiva dos alunos às características das músicas. Já na 2ª audição, os alunos se sentiram mais confortáveis e despertados para entender algumas informações. Na terceira, alguns

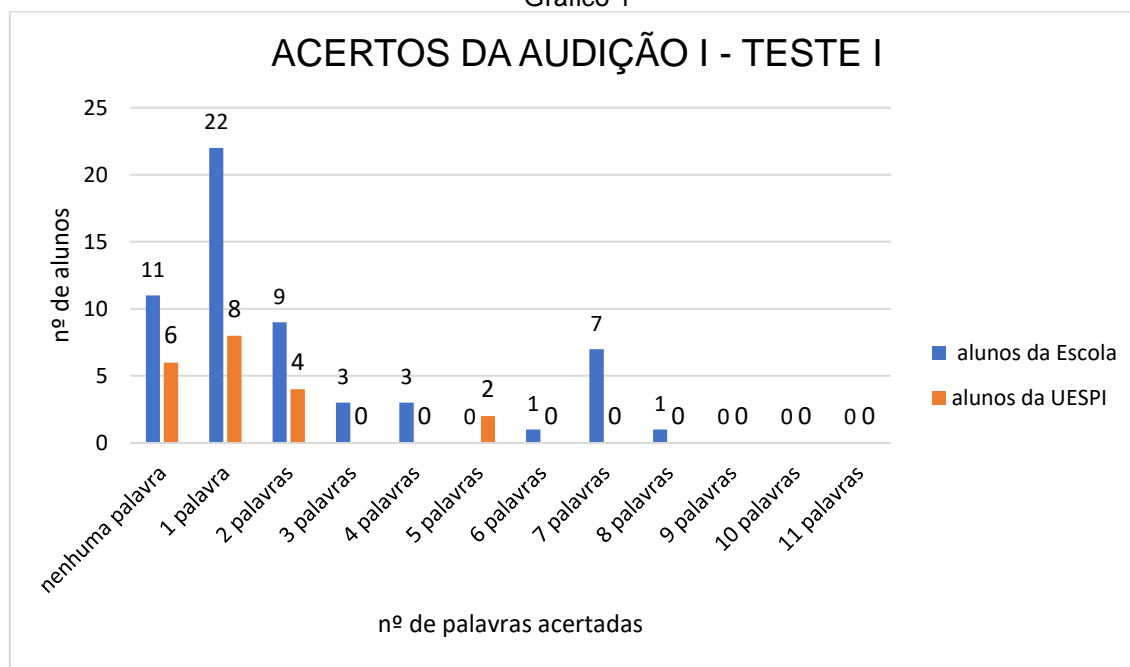
conseguiram localizar e ordenar metade das palavras do vocabulário sobre “*Family*” nas músicas ouvidas. Mas, somente na 4ª e última audição do Teste II, aconteceu um aumento de número de alunos que conseguiram localizar por *listening compreensivo* e escrever as palavras que realmente estavam na música, o que significa também maior número de acertos.

Para analisar se houve êxito na aplicação dos testes foram estabelecidos os seguintes critérios, segundo a tabela a seguir:

Tabela 1

Média de alunos para acerto de 6 campos – Testes 1 e 2	60% da amostra da escola deveria acertar pelo menos 60% das palavras dos testes 1 e 2.	30 alunos deveriam acertar a média de 6 palavras ou mais nos dois testes.
	60% da amostra da UESPI deveria acertar pelo menos 60% das palavras dos testes 1 e 2.	13 alunos deveriam acertar a média de 6 palavras ou mais nos dois testes.

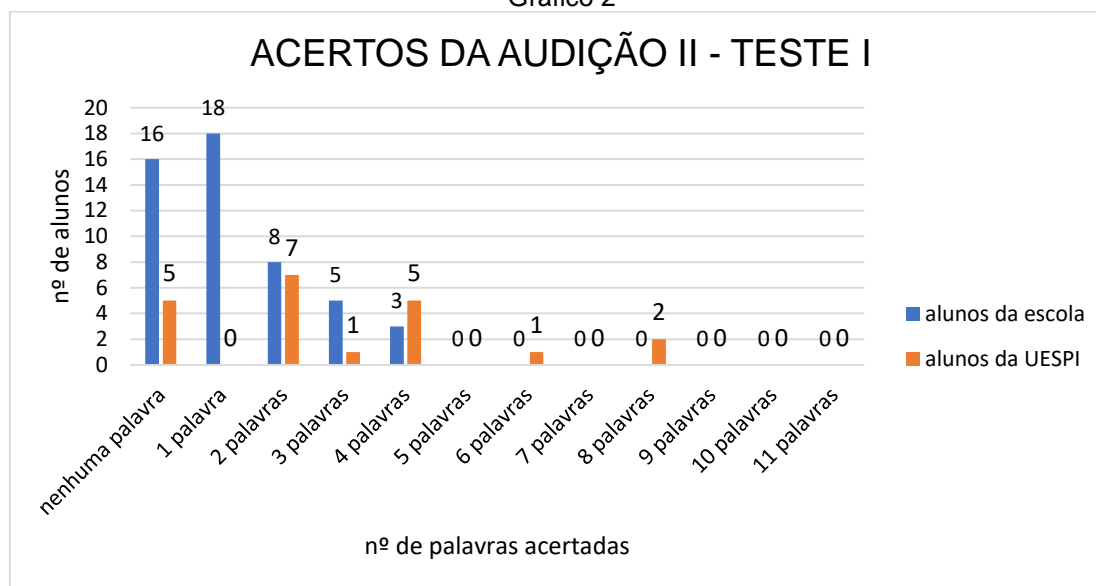
Gráfico 1



Fonte: o autor

No gráfico 1 evidencia-se que no Teste I – Audição I, apenas 9 alunos da escola conseguiram atingir a média de 6 palavras, ou seja, 18% da amostra da Escola Professor Ofélio Leitão acertou 60% do teste e nenhum aluno da UESPI conseguiu atingir a meta.

Gráfico 2

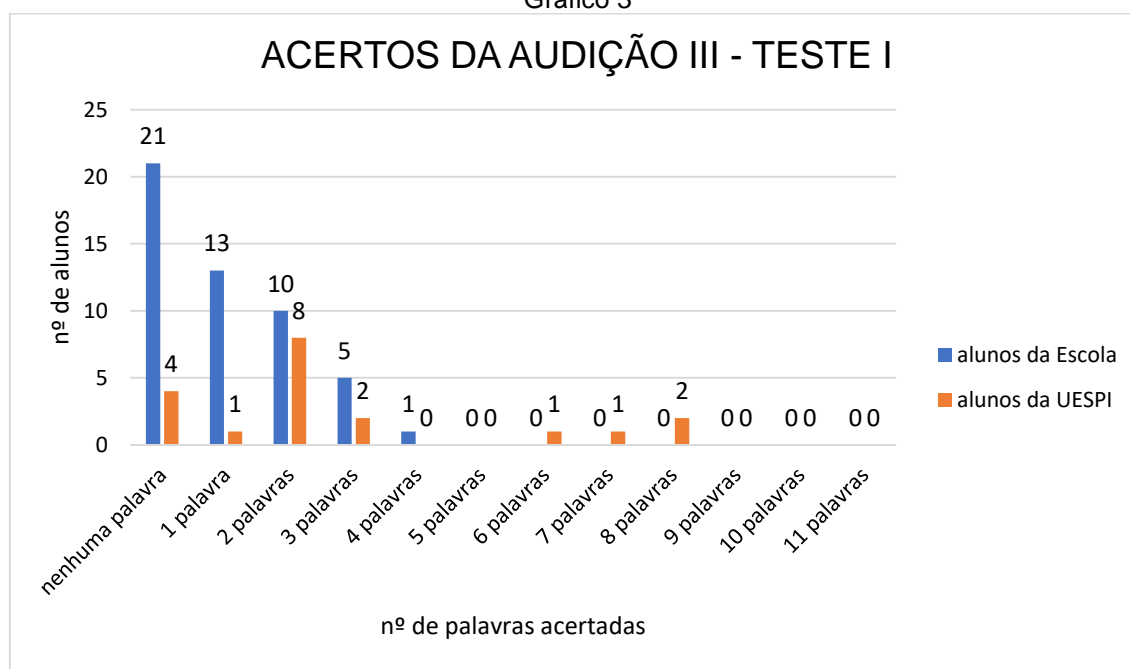


Fonte: o autor

No gráfico 2 evidencia-se que no Teste I – Audição II, apenas 3 alunos da UESPI conseguiram atingir a média de 6 palavras. Isto é, 14,29% da amostra UESPI acertou 60% do teste e nenhum aluno da Escola atingiu a meta.

E os números da escola passaram a se concentrar mais no acerto de 1 palavra ou nenhuma. Logo percebe-se que as respostas do Teste 1 foram presumidas pelos alunos, visto que o gráfico 01 apresentava 9 alunos que obtiveram 60% de sucesso na Audição I do teste 1.

Gráfico 3

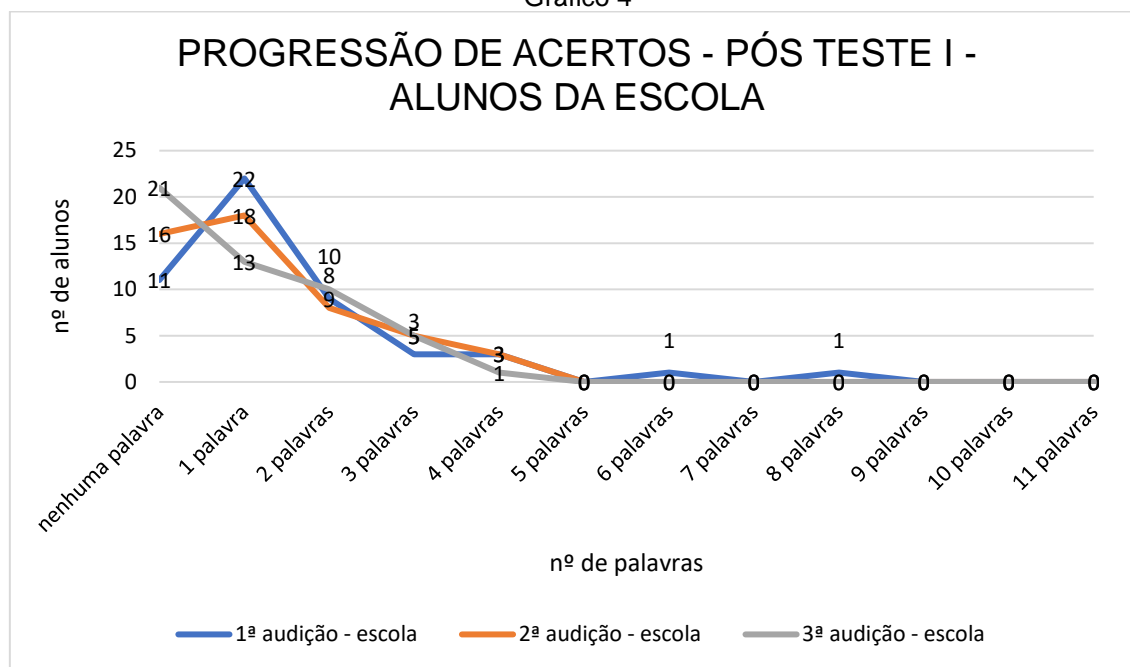


Fonte: o autor

No gráfico 3 evidencia-se que no Teste I – Audição III, 19,05% dos alunos da amostra UESPI conseguiram acertar 60% das respostas do teste, enquanto nenhum aluno da amostra da escola não alcançou a meta proposta. A quantidade de alunos da escola que não acertaram nenhuma palavra aumentou para 21 alunos totalizada em 42% da amostra da escola.

Ou seja, tanto a média de pessoas que deveriam acertar e a média de acertos continuaram decaindo abaixo de 60%.

Gráfico 4

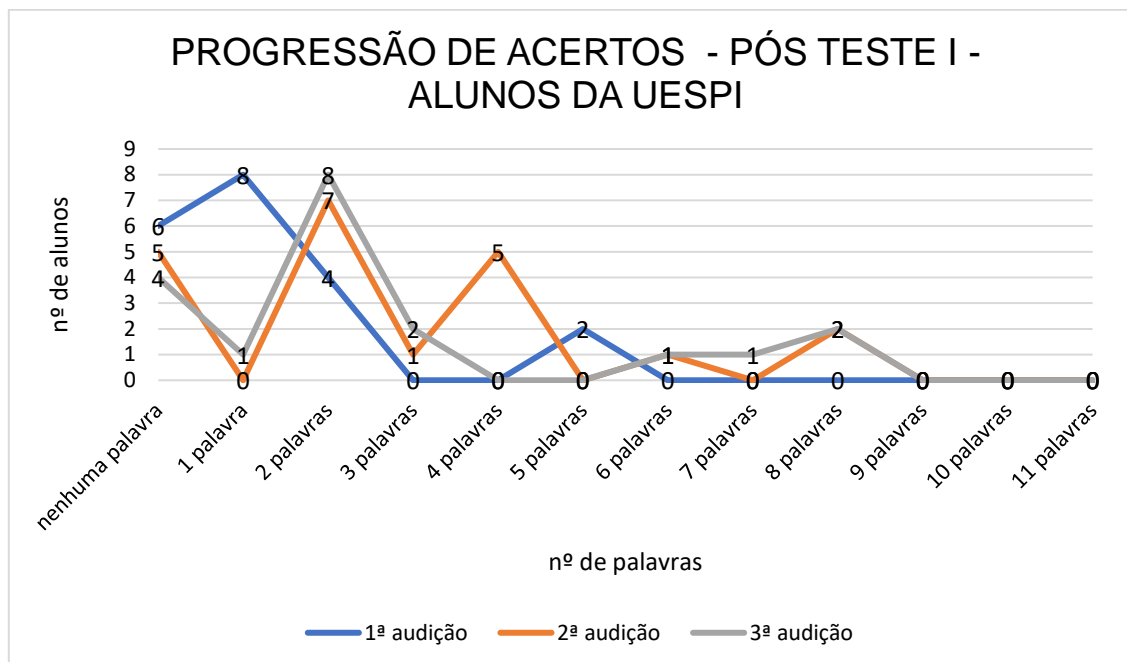


Fonte: o autor

O gráfico 4 mostra uma visão geral das linhas de acertos de palavras pelos alunos da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, em que são descendentes, desde a 1ª à 3ª audição que compunham o Teste 1.

Na audição final do Teste 1, a maior quantidade de acertos se concentrou em apenas 1 palavra, representada pelo número de 13 alunos que acertaram. Nenhum aluno conseguiu atingir a média de acerto de palavras proposta pelo pesquisador para esse teste na 3ª audição: 60% da quantidade de palavras do teste que corresponde a 6 palavras certas dentre as 11 palavras dispostas para testagem - 100%.

Gráfico 5



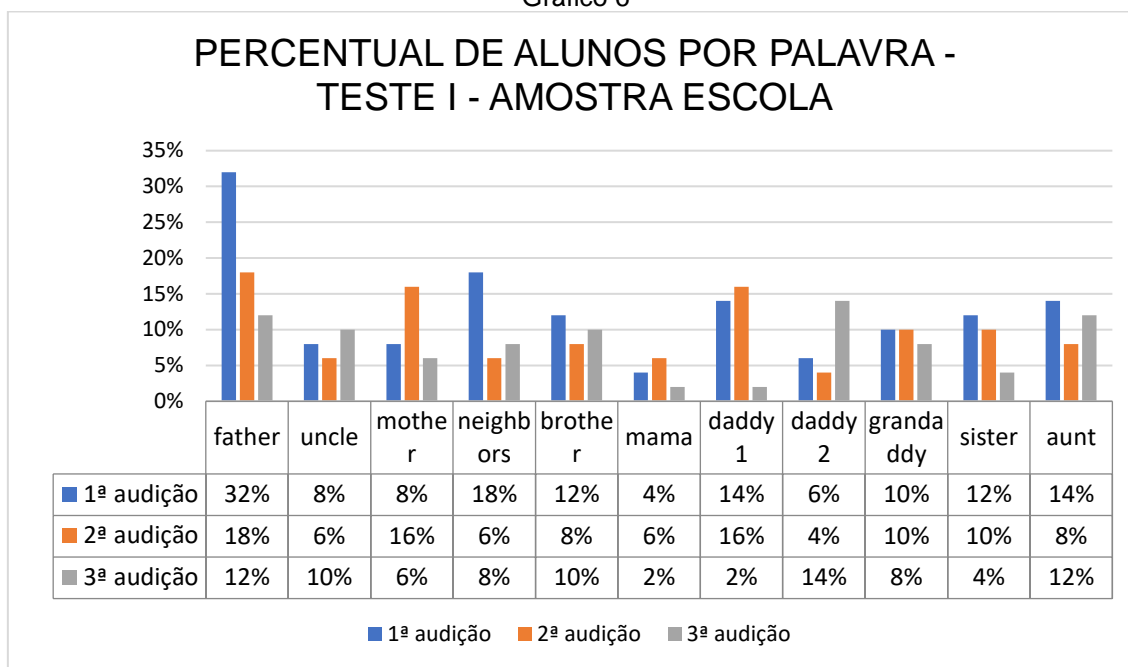
Fonte: o autor

O gráfico 5 mostra que não houve progresso nas linhas de acertos de palavras pelos alunos da amostra dos estudantes da UESPI, desde a 1ª à 3ª audição que constituem o Teste 1. A quantidade de alunos que obtiveram acertos em relação ao número de palavras é representada por uma queda contínua no gráfico.

Este mesmo gráfico mostra que na última audição do Teste 1, a maior quantidade de acertos se estabeleceu em 2 palavras, por 8 alunos que acertaram.

Ainda pode-se observar que 4 alunos conseguiram atingir a média de acerto de palavras proposta pelo pesquisador para esse teste na 3ª audição: 60% da quantidade de palavras do teste que corresponde a 6 palavras certas dentre as 11 palavras dispostas para testagem - 100%. Estes 4 alunos conseguiram ordenar de 6 até 8 palavras, enquanto nenhum aluno da amostra da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão conseguiu atingir a média de acerto de 6 palavras ao final do Teste 1. Porém não houve êxito, porque a média de alunos da UESPI que acertaram não foi de 60% da amostra.

Gráfico 6



Fonte: o autor

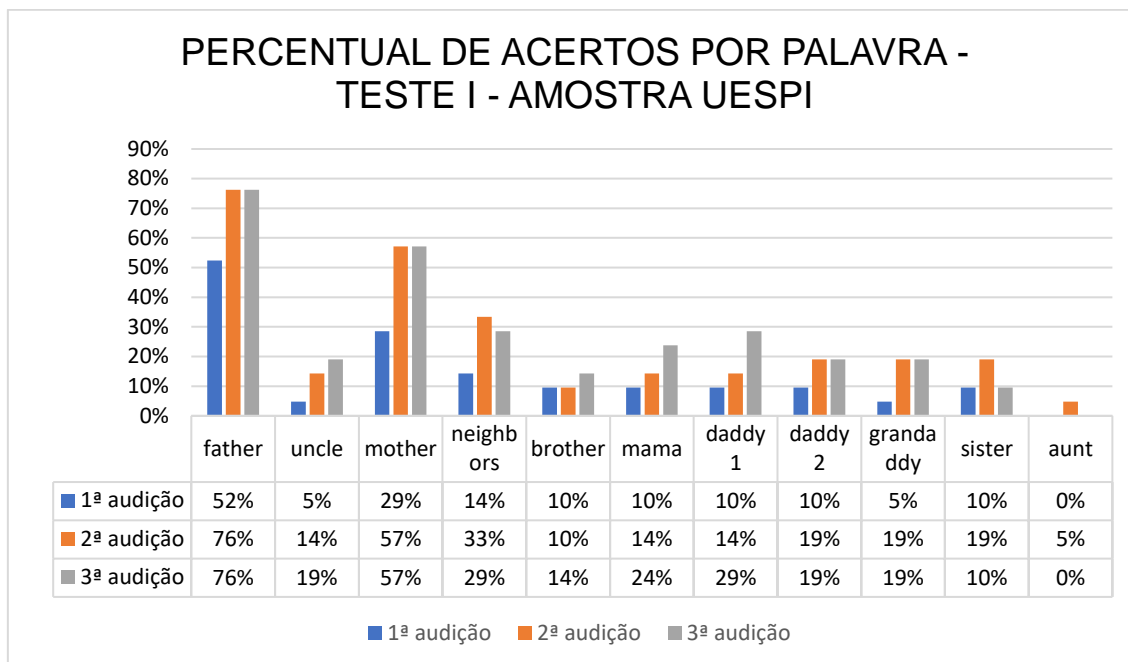
No gráfico 6, observa-se que apenas 2 palavras de fato foram reconhecidas pela escuta dos alunos da amostra da Escola chegando à 3ª audição: “*uncle*” e “*daddy*” que se repete pela segunda vez na música ouvida. Acredita-se que estas só foram reconhecidas foneticamente, porque são pronunciadas repetidamente em um dado momento das músicas “*Uncle Arthur*” do David Bowie e “*Happy Home*” de Luke Graham, portanto chamaram mais a atenção dos alunos.

E a palavra com menores percentuais de acertos foi *mama*, que está presente no início da canção “*Happy Home*” de Luke Graham. Supõe-se que a compreensão auditiva foi prejudicada devido ao excesso de distorções instrumentais de guitarra na introdução da canção.

A maior quantidade de percentuais de acertos se concentrou mais na 1ª audição, mas as quantidades de erros e presunções foram aumentando no decorrer da 1ª até a 3ª audição.



Gráfico 7



Fonte: o autor

O gráfico 7 mostra os percentuais de alunos que reconheceram as palavras de modo específico ao longo das três audições do teste 1 – Ordenação de palavras.

O percentual de alunos que reconheceram a palavra *aunt* não evoluiu da 1ª para 3ª audição, pelo contrário, zerou como na audição inicial. Deduz-se que 5% dos alunos da amostra UESPI presumiram a palavra *aunt* na 2ª audição, ou seja, não a reconheceram de fato. Acredita-se que o sotaque americano e a diminuição da altura da voz da cantora Idina Menzel, que pronuncia esta palavra na música “*Baby, It’s Cold Outside*”, tenha dificultado a compreensão auditiva dos alunos, porque não conseguiram adaptar-se positivamente à audição dos fonemas expressos.

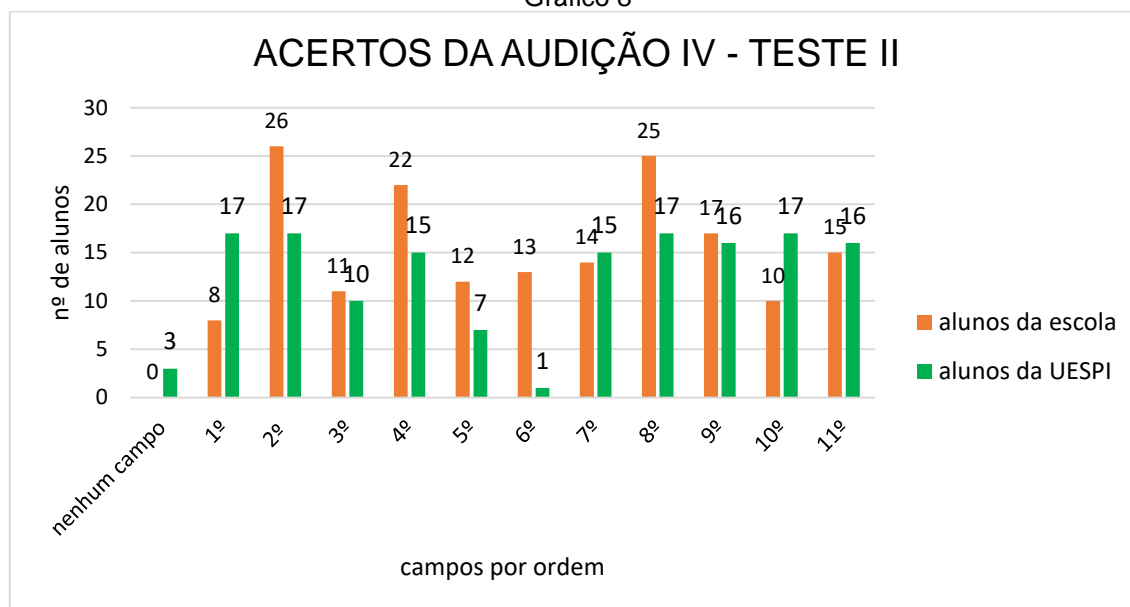
*Sister* foi também outra palavra com menores percentuais partindo da 1ª à 3ª audição, e que 9% dos alunos da amostra UESPI presumiram. No momento da pronúncia de certas palavras como *sister*, muitos alunos apontaram dificuldades em compreender a canção com sobreposições de vozes de dueto.

Quanto as palavras *uncle*, *mother*, *brother*, *daddy 1*, *daddy 2*, *grandaddy* e *father*, estas tiveram o seu reconhecimento cada vez mais claro e audível para uma

maior quantidade dos estudantes do 1º semestre do curso de Letras Inglês da UESPI, uma vez que os seus percentuais aumentaram da 1ª até a 3ª audição.

E a palavra com maior destaque foi *father*, porque foi a única palavra em que mais de 60% da amostra conseguiu acertar. Vale-se ressaltar que mais de 60% dos alunos reconheceram a 1 palavra, quando a média de palavras a serem acertadas eram 6 palavras – 60% de 11 palavras do teste. Deduz-se que quanto mais comum o vocábulo for, maior é a chance de reconhecimento fonético, o que aconteceu com a palavra *father*.

Gráfico 8



Fonte: o autor

Observando-se o gráfico 8 acima, pode-se perceber que a amostra da escola não atingiu a média de acertos por campo esperada: 26 alunos acertaram o 2º campo, mas o percentual da quantidade de alunos esperado para a amostra da mesma não chegou a 60%, o que significa que 56% dos alunos participantes acertaram o campo.

Enquanto nos dados da amostra do grupo de alunos da UESPI, os níveis alcançados ultrapassaram a meta dos 60% dos alunos (13 pessoas). Os resultados da universidade demonstraram que mais de 13 pessoas da amostra da UESPI puderam preencher mais que a média de 6 campos no teste 2.

60% da amostra dos alunos recém ingressados no curso de Letras Inglês da UESPI obtiveram êxito de 60% dos campos de palavras do Teste 2 – Preenchimento de lacunas das letras das músicas.

Através da análise dos dados dos testes, pode-se afirmar que a música pode ser utilizada como ferramenta de treino, de ensino e aquisição de língua inglesa no que concerne ao desenvolvimento da habilidade de *listening*.

Os experimentos com as diferentes amostras indicaram que a música surtiu efeitos diferentes, devido estas não possuírem as mesmas condições de exposição à língua inglesa.

Na rotina escolar, os alunos da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão não são frequentemente expostos a quaisquer atividades que envolvam *listening*, e ainda são jovens que começaram a ter aulas de inglês dentro de um intervalo de 6 meses a 3 anos até o momento em que foram aplicados os testes. Este tempo é curto em relação aos participantes da amostra dos estudantes da UESPI, que por sua vez, apresentam maior exposição à língua inglesa que chega a ser no mínimo de 10 anos.

Os estudantes da escola apresentaram deficiências em relação à fixação de base vocabular e ao reconhecimento de sons comuns de palavras comuns da língua inglesa. Os resultados dos testes de reconhecimento das palavras através da música com a amostra da Escola não demonstraram progresso significativo na habilidade de *listening*. Mas pode-se concluir que existe a necessidade da implementação de atividades frequentes de escuta na escola, para que os alunos aprendam a praticá-la e desenvolvê-la.

No caso da amostra UESPI, nas audições do Teste I poucos alunos conseguiram atingir a meta proposta de acerto de 60% do teste. Mas eles demonstraram evolução significativa no Teste II: 60% dos estudantes ultrapassaram o propósito de 60% das respostas do teste II.

No Teste II observou-se que o reconhecimento de sons e palavras foi facilitado pela articulação da leitura de textos das letras das canções. Assim, o texto serviu como ponto de referência para que os alunos desta amostra identificassem quais palavras estavam sendo escutadas.

Portanto, a música pode ser usada para trabalhar o *listening* de estudantes de língua inglesa que tenham maior tempo de exposição à língua, desde que a música seja articulada com textos, e ou, outros recursos audiovisuais que ajudem na criação

e dedução de significados e acesso à memória de conhecimentos linguísticos do estudante de língua inglesa.

Na próxima seção, serão descritas as considerações finais deste Trabalho de Conclusão de Curso, que expressam os principais achados e reflexões acerca da pesquisa.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve, como objetivo geral, analisar a música como ferramenta de aprendizado com relação ao desenvolvimento da habilidade de *listening* de língua inglesa.

Foram confirmadas as duas hipóteses previstas nessa investigação acadêmica, ou seja, que a utilização da música estimula a memorização e a adaptação à fonética da língua inglesa e que a música pode auxiliar na fixação e na ampliação da base de vocábulos dos estudantes do idioma inglês.

A importância dessa pesquisa se fundamenta no fato de que a música, como manifestação artística cultural, é uma das ferramentas mais dinâmicas que existe para ser usada em sala de aula como meio de transmissão de cultura e aprendizagem de aspectos linguísticos.

Foi observado que a música pode ser manipulada para alcançar determinados resultados, quando por exemplo, usa-se fragmentos de canções com vocabulários e estruturas linguísticas focadas no que está sendo trabalhando dentro de sala de aula, e quando a canção usada se conecta com o gosto ou repertório cultural do aluno, fazendo com que ele sinta um maior estímulo e interesse pela disciplina de língua inglesa.

Outro aspecto relevante que vale a pena se ressaltar, é sobre o valor dessa pesquisa, é a fomentação que este trabalho dá para o surgimento de novas investigações sobre novas metodologias de ensino que tenham uma visão mais crítica acerca do uso e da manipulação da música em ambiente pedagógico, não só em prol do ensino da língua inglesa, mas a favor da execução de atividades para se atingir fins específicos, como práticas pedagógicas de inclusão que possam abranger uma maior diversidade de perfis de alunos, como disléxicos, autistas e indivíduos com transtorno de déficit de atenção.

## 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf) > Acesso em: 08 de novembro de 2018.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

DE MORAES. J. J. **O que é música.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. Coleção 80. Primeiros Passos.

GASS, M; SEILINKER, Larry. **Second Language Acquisition: An Introductory Course.** 3rd ed. Routledge, New York: 2008.

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

KRASHEN, Stephen. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** California: Oxford Pergamon Press Inc., 1982.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition. Second Language Learning.** California: Oxford Pergamon Press Inc., 1981.

MENUHIN, DAVIS. Yehudi e Curtis. **A música do homem.** 1ª ed. Brasil. Fundo Educativo Brasileiro, São Paulo: 1981.

MURPHEY. T. **Music & Song.** Oxford University Press, 1992.

PEIRCE. Charles Sanders. **Semiótica.** Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005

SAMPAIO, LEITE. Marisa Narcizo, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTAELLA. L. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. Coleção 103. Primeiros Passos.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Culture and Society**, 1780 – 1950, Londres: The Hoggarth Press, 1993.

YAVUZ, F. & CELIK, O. **The importance of listening in communication**. Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues. Turkey: 2017. 7(1), 8-11. Disponível em <<https://sproc.org/ojs/index.php/gjpr/article/view/2431>> acessado 08/11/18 *apud* KRASHEN, S. **Second language acquisition. Second Language Learning**. Oxford Pergamon Press Inc. California: 1981

#### Canções usadas neste trabalho:

BOWIE. David. **Uncle Arthur**. Álbum: David Bowie, Faixa 1. Duração: 2:11 min. Universal Records: 1967. Disponível em <<https://open.spotify.com/track/0IGMSI4llrY355QFkzvh5n?si=teNLpMsOQEq3IKcQnFIQ4w>> acessado em 03 de julho de 2019.

GRAHAM. Lukas. **Happy Home**. Álbum: Lukas Graham, Faixa 4. Duração: 3:38 min. Warner Records: 2016. Disponível em <[https://open.spotify.com/track/3Vq1gRj4U2HQ4uLBbT9y9U?si=KjNOu\\_X\\_QWKMpWDn2rb0Ww](https://open.spotify.com/track/3Vq1gRj4U2HQ4uLBbT9y9U?si=KjNOu_X_QWKMpWDn2rb0Ww)> acessado em 03 de julho de 2019.

MENZEL, BUBLÉ. Idina, Michael. **Baby It's Cold Outside**. Álbum: Holiday Wishes, Faixa 3. Duração: 2:46 min. Warner Records: 2014. Disponível em



<<https://open.spotify.com/track/0le5uiv54KgCr7P4sYDTHI?si=6QdDNR1VQoCtHXj0FsBCJw>> acessado em 03 de julho de 2019.

## 10 ANEXOS

### Teste I – Ordenação de Palavras

Atividade 1 – Numere as palavras que estão embaralhadas na tabela pondo-as em ordem de 1 a 11 na medida em que for ouvindo-as em cada audição que o professor tocar a música.

<b>Nome do aluno</b>  <hr/> <b>Turma</b>  <hr/>			
PALAVRA OUVIDA	1ª AUDIÇÃO	2ª AUDIÇÃO	3ª AUDIÇÃO
FATHER			
UNCLE			
MOTHER			
NEIGHBORS			
BROTHER			
MAMA			
DADDY			
DADDY			
GRANDADDY			
SISTER			
AUNT			
<b>TOTAL DE ACERTOS</b>			
-	1ª AUDIÇÃO	2ª AUDIÇÃO	3ª AUDIÇÃO
-			

## Teste II – Preenchimento de lacunas em branco com as palavras ouvidas.

Atividade 2 – Complete as palavras que estão faltando de acordo a ordem e contexto do que você ouvir das músicas abaixo.

I really can't stay (Baby it's cold outside)  
 I gotta go away (Baby it's cold outside)  
 This evening has been (Been hoping that you'd dropped in)  
 So very nice (I'll hold your hands they're just like ice)

My \_\_\_\_\_ will start to worry (Beautiful what's your hurry?)  
 My \_\_\_\_\_ will be pacing the floor (Listen to the fireplace roar)  
 So really I'd better scurry (Beautiful please don't hurry)  
 Well maybe just a half a drink more (I'll put some records on while I pour)

The \_\_\_\_\_ might think (Baby it's bad out there)  
 Say what's in this drink? (No cabs to be had out there)  
 I wish I knew how (Your eyes are like starlight now)  
 To break this spell (I'll take your hat, your hair looks swell) (Why thank you)  
 I ought to say no, no, no sir (Mind if move in closer?)  
 At least I'm gonna say that I tried (What's the sense of hurtin' my pride?)  
 I really can't stay (Baby don't hold out)  
 Baby it's cold outside

I simply must go (Baby it's cold outside)  
 The answer is no (But baby it's cold outside)  
 The welcome has been (How lucky that you dropped in)  
 So nice and warm (Look out the window at that storm)  
 My \_\_\_\_\_ will be suspicious (Gosh your lips look delicious!)  
 My \_\_\_\_\_ will be there at the door (Waves upon a tropical shore)  
 My maiden \_\_\_\_\_'s mind is vicious (Gosh your lips are delicious!)  
 Well maybe just a cigarette more (Never such a blizzard before) (And I don't even smoke)

“Baby It’s Cold Outside” por Idina Menzel e Michael Bublé. Álbum : Holiday Wishes. Warner Records:

2014.

Strikes the bell for 5 o'clock, \_\_\_\_\_ Arthur closes shop  
 Screws the tops on all the bottles, turns the lights out, locks it up  
 Climbs across his bike and he's away  
 Cycles past the gasworks, past the river, down the high street  
 Back to mother, it's another empty day

"Uncle Arthur" por David Bowie. Album: David Bowie. Universal Records: 1967.

\_\_\_\_\_ called about the paper turns out they wrote about me  
 Now my broken heart's the only thing that's broke about me  
 So many people should have seen what we got going on  
 I only wanna put my heart and my life in songs  
 Writing about the pain I felt with my \_\_\_\_\_ gone  
 About the emptiness I felt when I sat alone  
 About the happiness I feel when I sing it loud  
 He should have heard the noise we made with the happy crowd  
 Did my \_\_\_\_\_ know he taught me what a poem was  
 How you can use a sentence or just a simple pause  
 What will I say when my kids ask me who my \_\_\_\_\_ was

"Happy Home" por Luke Graham. Album: Lukas Graham. Warner Records: 2016.