

# A PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO INGLÊS ORAL

---

**CLÁUDIA BOTELHO SILVA**

Professora de Língua Inglesa da Fundação de Apoio à Escola Técnica, Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá - RJ, [cbotelhosilva@gmail.com](mailto:cbotelhosilva@gmail.com).

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões oriundas dos resultados de uma pesquisa de mestrado na área da Educação. Um dos objetivos era observar quais metodologias escolhidas pela docente contribuíam para o desenvolvimento da oralidade do inglês. Metodologia: Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de um “mergulho” na sala de aula de uma turma do sétimo ano, para observar o cotidiano escolar. Nossa pesquisa desenvolveu-se na perspectiva metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES; GARCIA, 2008; OLIVEIRA; ALVES, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Os dados foram produzidos por meio de observação de aulas e entrevistas semiestruturadas com a docente e um grupo de 12 alunos. Concluímos que a Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu (2001) foi a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da oralidade do inglês e que o uso de música como ferramenta de ensino (VICENTINI e BASSO, 2008; MEDINA, 1993; MAESS et al, 2001; CRUZ-CRUZ, 2005; TAGLIALATELA, 2012; KARA e AKSEL, 2013) promovia uma maior fixação das estruturas gramaticais e do vocabulário que a docente pretendia ensinar, além de ser a estratégia de ensino mais apreciada pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Estudos do Cotidiano, Metodologia de ensino do inglês, Ensino do inglês com música.

## INTRODUÇÃO

Acreditamos que o ensino do inglês pode ampliar a visão de mundo dos jovens do ensino fundamental, ainda que eles não tenham maturidade para compreender a importância de tal aprendizado em suas vidas. O papel da escola é sensibilizá-los, despertando o interesse para que venham a aprofundar-se mais no estudo do idioma no futuro.

Acreditamos que é na educação básica, mais especificamente no ensino Fundamental II (sexto ao nono ano de escolaridade), que devemos investir no ensino do inglês como língua estrangeira, pois ao término deste segmento os alunos terão sido expostos ao idioma durante um período, que, supostamente, os permitiria atingir um nível de fluência na língua que os possibilitaria participar em conversações.

(...) quero insistir na Educação Básica, que é nosso ponto fundamental – aliás, fundamental mesmo é a Educação Fundamental. É o ponto em que está o gargalo deste país. O ensino superior é importante, é sonho de muita gente. Multidões foram integradas. Muito bem. Mas é bem mais difícil mexer no ensino fundamental, e é ali que se constrói a desigualdade. E precisamos parar de dizer que tal projeto de inclusão, de educação, “fracassou”. O Brasil é uma história de êxito. Êxito extraordinário na construção de um país que é desigual e excludente. Temos que estudar não necessariamente o fracasso de tal ou qual projeto na direção da inclusão e da igualdade de oportunidade (...) (RIBEIRO, 2018, p. 104).

Faz-se necessário que as práticas docentes sejam *desinvizibilizadas*, no sentido do reconhecimento de que há muita coisa de qualidade acontecendo dentro dos muros das escolas públicas. Elas precisam ser mostradas à sociedade que acaba reproduzindo as falas daqueles que desconhecem o real valor do espaço público de produção de conhecimento. É por isso que a nossa pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas busca desinvizibilizar práticas de ensino do inglês que têm contribuído para o desenvolvimento linguístico dos alunos da turma pesquisada.

Partimos da ideia da aposta de Pascal<sup>1</sup>, que o faz entendendo que temos sempre mais de uma maneira de perceber uma situação. A gente tem, sempre, que apostar em alguma coisa quando não temos como provar se algo é verdadeiro ou não, e devemos escolher o lado que nos dá melhor chance de fazer boas coisas. Portanto, ao acreditarmos que é possível desenvolver a oralidade do inglês em contexto de escolas públicas regulares, nós, professores, nos empenhamos para que tal objetivo seja atingido. Devemos acreditar nas infinitas possibilidades de ensino do inglês em contexto escolar que são bem-sucedidas. Ao abordarmos a questão do ensino sob essa ótica, temos condições de trabalhar com o melhor possível ainda não realizado (SANTOS, 2000).

Ao nos depararmos com uma percepção de caminhos possíveis que uma sociedade pode assumir, devemos nos fazer a seguinte pergunta: qual deles tem mais chance de tornar-se realidade? Sempre levando as circunstâncias em consideração, nunca é demais lembrar. Se posso lutar em prol de mais democracia, de mais igualdade, sem me prejudicar, é esse o caminho que vou trilhar. Assim, temos a equação da produtividade do resultado que se busca, sem esquecer que tudo é provisório. Quando ficamos focados em uma única possibilidade, não avançamos. Entendemos que a escola tem um compromisso com a cidadania. Em texto recente, Carvalho (2017) retoma as considerações de Paulo Freire, reconhecendo suas contribuições para uma educação cidadã. Para Freire, “a expressão “cidadania” ganha sentido “como condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Quer dizer, usufruindo de tudo aquilo a que teria direito, encontrando-se em situação de servir-se do que seria seu por direito” (FREIRE, 2001, p. 25 apud CARVALHO, 2017, p. 106-107).

Aproveitamos para articular o conceito de cidadania com aquele proposto por Oliveira (2013), em que ela fala de uma educação na cidadania, uma vez que entende o aluno como um cidadão em processo de educação. Aqui, não falamos de educação para a cidadania. “(...) rompemos, mesmo sem o explicitar, com o modelo dominante do que é e do que deve ser a vida cidadã na qual se equilibram direitos e deveres predefinidos em relação ao Estado” (OLIVEIRA, 2013, p. 199).

1 A Aposta de Pascal é uma proposta argumentativa de filosofia apologetica criada pelo filósofo, matemático e físico francês do século XVII Blaise Pascal. Ela postula que há mais a ser ganho pela suposição da existência de Deus do que pelo ateísmo, e que uma pessoa racional deveria pautar sua existência como se Deus existisse, mesmo que a veracidade da questão não possa ser conhecida de fato. Definição extraída da wikipedia. Disponível em [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org). Acesso em 26/02/2019.

Inicialmente cabe lembrar que a escola – laica e gratuita – como o conceito de cidadania e direitos humanos é coetânea do advento dos Estados soberanos, cuja função social tem oscilado, ao longo da modernidade, entre a promoção das condições para produção e/ou reprodução do *status quo* (REIS, 2006, p. 64).

Acreditamos em um ensino da língua inglesa em contexto escolar que vá além do *To be*, que é o verbo que significa ser e estar em inglês. Escolhemos mencionar esta estrutura verbal, especificamente, porque a maioria dos alunos e ex-alunos do ensino regular relata que o *To be* é o único verbo ensinado nas aulas de inglês. Muitos chegam, jocosamente, a questionar porque a disciplina ainda existe na grade curricular. Todavia, existem pesquisas que mostram que sempre é possível aprender mais do que o verbo *To be* em contexto escolar (ARRUDA, 2014; BRAGA, 2015; HIRATA, 2012).

Partindo da ideia de “usos” de Michel de Certeau (1994), buscamos compreender que *usos* esses alunos fazem do inglês que trazem de casa e do inglês que aprendem nas aulas?

Certeau debruça-se sobre temas singulares da vida cotidiana do homem comum a partir de um conjunto de metodologias, característica da investigação do cotidiano. Num de seus trabalhos mais importantes, *A Invenção do Cotidiano*, vol. I, ele desenvolve a teoria da atividade produção-consumo inerente à vida. De acordo com De Certeau, a vida cotidiana é criativa e se reinventa permanentemente, concepção distinta de uma visão de senso comum que vê o cotidiano apenas como repetição e reprodução do instituído. Sua abordagem consiste em desvendar os mecanismos que transformam indivíduos em sujeitos. Para ele, o conjunto de práticas cotidianas de consumo, de leitura ou de forma de habitar engendra maneiras autônomas de enfrentamento do poder instituído. Ao descrever as “artes de fazer” e as “maneiras de fazer” dos sujeitos praticantes, Michel de Certeau defende as práticas e os usos como subversores das estratégias das instituições tecnocratas e culturais (PEREZ; AZEVEDO, 2008, p. 22-23).

## Objetivos

Assim, queremos entender que usos os estudantes fazem do inglês que aprendem, tanto na escola como fora dela, ou seja como fazem para se apropriarem desse novo idioma, e se chegam ao estágio de praticá-lo. E quais

metodologias e estratégias de ensino são capazes de criar um ambiente que facilite o aprendizado do inglês, por meio do diálogo com a bagagem cultural dos estudantes e seus interesses pessoais.

## Um passeio pela Linguística

Chomsky<sup>2</sup> foi um dos primeiros linguistas a focalizar o estudo sobre a fala, o uso desse sistema, ou seja, a *communicative competence* (competência comunicativa, ou seja o conhecimento e o domínio das regras gramaticais de uma língua), mas não se interessou pela *communicative performance* (desempenho comunicativo, ou seja, ser capaz de compreender as estruturas linguísticas de uma língua, assim como seus aspectos culturais e ser capaz de usar esse conhecimento para interagir com outros falantes). O interesse de estudo pela interação entre falantes de um idioma - *the communicative performance* começa a surgir com Canale e Swain<sup>3</sup> nos anos 1980. Canale & Swain utilizam o termo *communicative competence* como um termo mais abrangente do que aquele utilizado por Chomsky. Segundo esses dois linguistas *the communicative competence* compreende quatro competências: a **gramatical** (a habilidade de produzir enunciados gramaticalmente corretos) a **discursiva** (a habilidade de produzir enunciados que sigam padrões de coerência e coesão) a **sociolinguística** (a habilidade de produzir enunciados sociolinguisticamente apropriados) e a **estratégica** (a habilidade de superar embaraços durante a fala, como, por exemplo, buscar outras estratégias para se comunicar, linguagem não verbal, paráfrases, caso falte um vocabulário específico durante uma conversação). A partir do momento que o aluno se apropria da competência comunicativa (*communicative competence*) o ensino da gramática torna-se apenas um veículo para que a comunicação ocorra, e não mais um fim em si mesmo. A interação ganha espaço, o aprendiz tem uma maior participação no processo de aprendizagem e torna-se mais responsável também.

2 Chomsky sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano (isto é, é parte do patrimônio genético dos seres humanos) gramática universal. Não temos consciência desses princípios estruturais assim como não temos consciência da maioria das nossas outras propriedades biológicas e cognitivas.

3 Meryll Swain, linguista da Universidade de Toronto, Presidente da Associação Norte-Americana de Linguística Aplicada, em 1988; PhD pela Universidade da Califórnia. Swain ficou também conhecida pelo trabalho desenvolvido com Michael Canale sobre competência comunicativa.

Segundo Chomsky (1965): todo bebê já nasce com as regras pertinentes a todas as línguas na sua mente, ou seja, uma Gramática Universal. A partir dessas regras ele vai construindo as regras gramaticais da língua que ele estiver aprendendo, no caso, a língua materna. Um processo semelhante se dá quando o indivíduo aprende uma segunda língua.

O Modelo do Monitor de Stephen Krashen é o exemplo de uma teoria de aprendizagem que deu origem a um método de ensino: o Método Natural<sup>54</sup>De acordo com Krashen (1982 apud CALLEGARI, 2006), esse Modelo está baseado em cinco hipóteses:

1. A primeira hipótese é a que faz a distinção entre aquisição e aprendizagem. Segundo Krashen, a aquisição se dá no nível do inconsciente, assemelhando-se ao processo de aquisição da língua materna, ao passo que aprendizagem ocorre de maneira consciente, como resultado de uma explicação sobre a língua-alvo. Para Krashen, o aprendiz só atinge um nível de fluência que o assemelhe a um nativo se houver aquisição.
2. A segunda hipótese é a do *Monitor*. Nesta hipótese, Krashen postula que o conhecimento internalizado através da aquisição funciona como um dispositivo que funcionará como um autocorretor das estruturas que o aprendiz enuncia, mas para isso ele também precisa conhecer as regras da língua que tenham sido ensinadas via comunicação real, uma vez que ele crê que o foco do ensino da língua inglesa deve ser na comunicação e não no aprendizado de regras. Esta hipótese é mais utilizada no processo de escrita, em que o foco está mais no conteúdo, do que no processo da fala.
3. A terceira hipótese é a da *Ordem Natural*, que está relacionada à aquisição e não à aprendizagem. Para o linguista, há uma ordem definida na aquisição de estruturas gramaticais da língua estrangeira.
4. A quarta hipótese é a do *Insumo, ou mostras da língua-alvo*. Para que a aquisição ocorra, o professor precisa trazer para a sala de aula amostras do inglês que estejam um nível acima do seu, ou seja,  $i+1$ , entenda-se por (i) o nível de conhecimento que o aluno possui do idioma e  $(+1)$  o insumo trazido pelo professor, e tudo dentro de um contexto que seja compreensível para o aluno. Krashen acredita que

4 O Método Natural é uma forma de aprendizado de línguas idealizado por Tracy Terrel (1972) e Stephen Kashen (1982). Esse método considera a comunicação como a função primordial da língua e o significado mais importante do que a forma.

a fala não pode ser ensinada, uma vez que emerge como resultado da exposição constante a um insumo compreensível.

5. E, finalmente, a quinta hipótese é a do *Filtro Afetivo*, que pode ser descrito como uma barreira imaginária que impede o aprendiz de se apropriar do insumo que recebe. O filtro afetivo refere-se a aspectos emocionais, como *stress*, medo, ansiedade, tédio, etc. Este filtro é considerado alto, quando o aluno estiver emocionalmente abalado, e baixo, quando ele estiver se sentindo descontraído e motivado a aprender. Assim sendo, acreditamos que o conhecimento destas hipóteses por parte do professor de inglês é de grande valia durante o processo de *ensinoaprendizagem* (CALLEGARI, 2006)

Rivers (1987) também afirma que a interação na L2/LE possibilita aos alunos o aumento de seu estoque linguístico quando ouvem ou leem material autêntico de língua ou, ainda, quando ouvem/leem a produção de seus colegas de classe em discussões, resoluções de problemas ou diários dialogados. (XAVIER, 2000, p. 4).

Para ilustrar a discussão acima, trazemos o relato de Malinowski (1975) cujo texto, *Confesiones de ignorancia y fracasso*, narra sua pesquisa de campo nas ilhas Trobiand em junho de 1915, e ele aproveita para fazer um breve relato de como se deu seu aprendizado da língua do povo nativo. Ele relata que após ter feito um estudo metuculoso do material linguístico que ele possuía e de ter praticado o idioma por aproximadamente dois meses ele passou a acompanhar a conversação entre os nativos. “(...) acho que um conhecimento completo de qualquer língua nativa é muito mais uma questão de familiaridade com seus hábitos sociais e arranjos culturais que de memorizar longas listas de palavras ou de compreender os princípios de gramática e sintaxe (...)” (MALINOWSKI, 1975, p. 146).

Considerarei pertinente esse exemplo, pois as considerações de Malinowski foram feitas no ano de 1915, mesmo período em que o método natural despontava como referência no ensino de uma língua estrangeira, e as noções de competências discursiva e sociolinguística ainda nem eram conhecidas, podemos dizer que Malinowski, apesar de não ser um linguista, já era um visionário sobre as futuras metodologias de ensino de idioma que ainda seriam criadas. Achei interessante o relato do pesquisador, pois trata-se das percepções de uma pessoa que tinha acabado de aprender um idioma diferente do seu, através da imersão no ambiente nativo do idioma



falado durante um período considerável. Tal imersão lhe rendeu o desenvolvimento da habilidade oral do idioma.

Savignon (1983) cita o testemunho de Montaigne durante seu aprendizado da língua latina, que se deu através de aulas de conversação, em vez de ser através do aprendizado e da análise de estruturas gramaticais da língua. *“Without methods, without a book, without grammar or rules, without a whip and without tears, I had learned a Latin as proper as that of my schoolmaster”*<sup>5</sup> (SAVIGNON, 1983, p. 47 apud RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 68).

A forma de aprender um idioma, descrita por Montaigne, pode ser entendida da seguinte forma “Só se aprende o que se pratica”. “Aprende-se, fazendo (DEWEY, 1959). “Não importa que se trate de uma habilidade, uma ideia, um controle emocional, uma atitude ou uma apreciação, pois só uma experiência de situação real da vida efetiva a aprendizagem” (SCHMIDT, 2009, p. 149). Nesta metodologia, a prática permeia todo o aprendizado, aprende-se praticando através do uso constante do idioma. Uma outra característica deste método é o fato dos professores prepararem o plano de curso e as atividades, de acordo com as necessidades dos alunos.

Ao analisarmos a maneira pela qual a aprendizagem se dá, podemos dizer que esse método prioriza o princípio da comunicação, que é visto como o objetivo principal dessa metodologia. Portanto, acredita-se que as atividades que façam os alunos se comunicarem entre si, são as que promovem a aprendizagem da língua. Um outro elemento importante é o princípio das tarefas. Assim, Bryan Magee, no seu trabalho *História da Filosofia* (1999), nos lembra que Dewey:

(...) defendia a ideia de que a educação das crianças devia basear-se na abordagem da solução de problemas, ou seja, aprender fazendo, porque ela combina ser prático com tomar ciência da importância da teoria, encorajando as crianças a serem imaginativas em ambos os níveis e tornando-as competentes em todos os campos da atividade humana (MAGEE, 1999, p. 191 APUD SCHMIDT, 2009, p. 137-138).

Dessa forma, as atividades nas quais a língua é usada para executar tarefas significativas, utilizando o inglês, são as que promovem a aprendizagem do idioma. Destaca-se, também, o ensino de vocabulário que seja relevante para o aluno, uma vez que é esse tipo de vocabulário que dará

5 Sem métodos, sem um livro, sem gramática ou regras, sem lágrimas, tampouco um chicote, eu aprendi um latim tão correto como o falado por meu professor.

suporte para o processo de aprendizagem, e, finalmente, escolhem-se as atividades de aprendizagem que permitirão que os alunos usem o idioma de forma autêntica em atividades que reproduzam contextos da vida real, em vez de ficarem repetindo frases descontextualizadas.

As escolhas metodológicas para o ensino de uma língua estrangeira sempre se basearam no tipo de domínio do idioma que nossos aprendizes necessitavam na época em que se dava o aprendizado, se era o desenvolvimento da habilidade oral ou o desenvolvimento da leitura. Nos dias atuais, o inglês é o idioma mais utilizado para fins comerciais e acadêmicos, mundialmente falando, mas há quinhentos anos, o latim ocupava esse espaço, no mundo ocidental. Ele era ensinado através do Método Gramática-Tradução. Consequentemente, naquele tempo, a maneira utilizada para ensiná-lo nas escolas era considerada o modelo de método de ensino de qualquer outro idioma.

## A Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu

Kumaradivelu é um linguista indiano que criou os pressupostos do que ele chama de Pedagogia do Pós Método, ele classifica essa abordagem de ensino como uma pedagogia, pois ela vai além das questões envolvendo técnicas e estratégias de ensino trazidas por todo método de ensino de um idioma. Uma pedagogia é um termo mais abrangente que contempla os aspectos socioculturais dos aprendizes, levando em consideração suas bagagens de conhecimento e seus interesses no aprendizado do idioma.

Trata-se de uma pedagogia tridimensional, que aborda os seguintes aspectos no processo ensino-aprendizagem: particularidade (*particularity*), praticidade (*practicality*) e possibilidade (*possibility*) (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

Para Kumaravadivelu (2001) toda pedagogia, assim como a política, é local, ou seja, precisamos levar em consideração as especificidades do espaço em que ela atuará. As possíveis causas do insucesso de muitos métodos de ensino de idioma estão relacionadas à falta de afinidade entre os pressupostos metodológicos e a realidade dos alunos. Portanto, a particularidade tem que ser um alvo a ser perseguido pelos professores (BECKER, 1986). Portanto, a pedagogia da particularidade só pode ser exercida com a ajuda da pedagogia da praticidade, ou seja, sem a prática pedagógica atrelada ao conhecimento da teoria, o professor não conseguirá tornar-se sensível às particularidades discentes, e do ambiente escolar como um todo.

A pedagogia da praticidade abre caminho para a chegada da pedagogia da possibilidade. Essa pedagogia tem como objetivo empoderar os aprendizes, e possibilitar aos estudantes e professores oportunidades para refletirem sobre o *status quo* que, na maioria das vezes, os subjuga (KUMARADIVELU, 2001, p. 542).

## METODOLOGIA

Como nossa pesquisa envolveu seres humanos, antes de iniciá-la, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil. O projeto intitulado "Pesquisando sobre o desenvolvimento da oralidade do inglês em contexto de escolas públicas regulares" está registrado sob o número de CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 04095918.7.0000.5284.

Todos os alunos que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento (TA) e os pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a professora também assinou o TCLE. Além disso, obtivemos a consentimento da Direção da escola para a realização da pesquisa através de documento assinado pela própria Direção.

Após a fase de submissão do projeto para apreciação e consequente aprovação na Plataforma Brasil, demos início à pesquisa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Lage, que é uma escola da rede pública estadual da rede Fundação de Apoio à escola Técnica (FAETEC), subordinada à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Esta escola encontra-se situada no bairro Barreto, considerado um bairro de periferia, na cidade de Niterói-RJ. A escolha da escola se deu pelo fato de eu já ter trabalhado lá durante dez anos (2000-2011) o que facilita o meu trânsito na escola, além de ser, também, uma escola pública. Esta escola recebe alunos do próprio bairro em que está localizada e também bairros vizinhos, e do município de São Gonçalo; sua clientela é de alunos oriundos de famílias da classe trabalhadora, muitos deles residem em comunidades que apresentam risco social, o que faz com que a escola se encaixe no perfil socioeconômico cultural da nossa pesquisa.

Utilizei entrevistas semiestruturadas com a professora e um grupo de alunos. Esse tipo de entrevista não segue um formato fixo de perguntas e respostas, as perguntas servem apenas de guia para que a conversa flua e os entrevistados possam falar da forma mais livre possível. Essa modalidade de entrevista me auxiliou a compreender a avaliação/opinião dos alunos sobre

o trabalho na/da escola. Como eles avaliavam as diferentes situações relacionadas ao trabalho com a língua inglesa na escola; como eles percebiam coerência entre a proposta e a prática; quais expectativas eles possuíam que se confirmaram e o porquê eles pensavam que isso ocorria; qual a relação que estabeleciam com o anteriormente aprendido.

## **Pressupostos epistemológicos dos estudos do cotidiano escolar**

Nossa pesquisa desenvolveu-se na perspectiva metodológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas (ALVES; GARCIA, 2008; OLIVEIRA; ALVES, 2008; OLIVEIRA; SGARBI, 2008). Optamos pelo uso do plural nos/dos/com para demonstrar a pluralidade presente no cotidiano, uma vez que ele é um fenômeno que acontece em rede. Portanto, todos os ambientes escolares contam, pois o nosso olhar transcende o que acontece na sala de aula.

A escolha pela pesquisa com os cotidianos deve-se à compreensão de que o cotidiano é um espaço de criação, é um espaço onde aquilo que está previsto se modifica pela ação dos sujeitos, pelos conhecimentos anteriores, pelas capacidades, pelas condições de trabalho e por tantas outras razões que fazem de cada realidade uma experiência diferente de todas as outras (CERTEAU, 1994). Acreditamos, ainda, que o conhecimento se tece em redes em que todos esses aspectos se relacionam e interagem. Portanto, para saber como se desenvolve o que está previsto, é preciso estar presente no ambiente que pretendemos investigar (OLIVEIRA e ALVES, 2008). O conhecimento produzido na escola nasce das múltiplas relações entre a bagagem de conhecimentos que os estudantes e professores trazem de casa e as conexões destes com os conteúdos apreendidos e construídos em sala de aula e a vivência de mundo de seus pares também.

Quando estamos mergulhados no cotidiano, vemos os detalhes. Ao passo que de longe não os vemos, Certeau (1994), quando fala da contemplação de Manhattan, atesta que “do alto do World Trade Center, vemos toda a cidade”. Vemos tudo, mas na verdade não vemos nada, porque não conseguimos ver os detalhes do que acontece. Do alto, eu vejo tudo, mas não compreendo nada. Só conseguimos essa percepção quando estamos andando. Pois, quanto mais longe, menos se percebe o que se está vendo, por conseguinte, somente quando mergulhamos é que vamos compreender o que estamos vendo.

A ideia da modernidade é de que o observador tem que ter um olhar externo, ele tem que se distanciar do objeto. E quando estamos longe, o único sentido que usamos é a visão, ou seja, o sentido privilegiado na perspectiva moderna é a visão, não sentimos os cheiros, não escutamos. E como não sentimos os acontecimentos, explicamos o que vemos. Ao passo que as pesquisas nos/dos/com os cotidianos objetiva compreender os fenômenos para traçar estratégias locais de ações pontuais, que possam vir a contribuir para a melhoria da realidade escolar pesquisada. Não buscamos generalizações, pois nossa pesquisa parte do microcosmo, a sala de aula, portanto, nossas conclusões estão circunscritas ao ambiente pesquisado, que exemplifica um dos modos possíveis de ocorrência, mas não pode definir o conjunto de possibilidades.

Com a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, o que se faz é buscar “fora dos modelos” dominantes, um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar. Elas partilham da urgência em definir caminhos para conhecer a escola e a necessidade de conhecê-la para transformar a realidade (EZPELETA, 1986, p. 8).

Não fazemos análise do material de pesquisa, mas buscamos compreender o que vemos na escola, agindo assim buscamos exercitar certa neutralidade axiológica, pois ficamos vigilantes aos julgamentos que fazemos. Temos a teoria como limite, tudo o que sabemos, tudo o que aprendemos é o limite do lugar até onde podemos chegar.

Passamos a experienciar uma virada política de exercitar um outro olhar sobre a escola, não como um espaço de ignorância, mas um espaço de conhecimento. Pois, normalmente, enfatiza-se tudo aquilo que o aluno não tem, e esquece-se de valorizar aquilo que ele tem (OLIVEIRA, 2003). Precisamos investir num outro tipo de debate. Uma pesquisa na escola, não com um olhar de cima, que desconhece a realidade da escola. As pesquisas com os cotidianos mergulham na escola para compreender o que acontece ali, e não para explicar o motivo de estar errado o que acontece. Perez e Azevedo esclarecem muito bem o tom das pesquisas com os cotidianos:

Capturar as delicadas filigranas com que são tecidas as operações microbianas exige informações amadurecidas, degustadas em longo processo de esgarçamento dos fios já tecidos e de retessitura de novas redes; abertura para a aventura em mares ainda não navegados; disposição para deixar-se surpreender pelo inesperado sem rechaçá-lo ou enquadrá-lo apressadamente no já conhecido; permitir-se

ad-mirar o inusitado, mesmo indo de encontro aos nossos valores; registrar sem julgar; compreender mesmo sem aceitar (PEREZ; AZEVEDO, 2008, p. 20).

O cotidiano escolar é um processo em construção. A escola não é, ela está sendo, ela acontece todo dia. Existe um dinamismo permanente de construção. Um olhar congelado não dá conta desse cotidiano. Algo está sempre acontecendo, quando, aparentemente, nada está acontecendo. O fazer pedagógico só pode ser explicado no dia a dia. O modelo de escola não é a escola, as pesquisas que não são feitas no cotidiano, não conseguem compreender o que realmente é a escola.

Na maioria das vezes, a pesquisa sobre a escola olha a escola de cima, e a explica a partir do olhar do pesquisador porque a escola não presta. Ao invés de explicar a partir do seu referencial, do seu modelo, o pesquisador mergulha naquela realidade e passa a compreender o que acontece na escola. “O intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências” (EZPELETA, 1986, p. 10). Não achamos que a escola seja uma maravilha, mas já tem gente demais falando muito mal dela, portanto, decidimos destacar os aspectos positivos da realidade escolar. O ideal passa por verdade na narrativa hegemônica do Governo. Muitas das críticas que são feitas à escola partem de um ideal que não existe: alunos com todo o material, etc.

A pesquisa tradicional sobre a escola traz um modelo e aponta os erros existentes na escola, tudo aquilo que não se aplica ao modelo preestabelecido está errado. Todavia, esse modelo ideal nunca existiu. Toda essa questão possui uma dimensão político-epistemológica de perceber o que é o conhecimento e os motivos pelos quais ele é produzido.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO


Um pouco sobre um dos nossos mergulhos na sala de aula da turma  
701

Atividade proposta aos alunos:

### Folha 1 do exercício com a atividade de música

ESCOLA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 PROF: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_  
 NOME: \_\_\_\_\_

ROAR KATY PERRY



\_\_\_\_\_ used to bite my tongue and hold my breath  
 Scared to rock the boat and make a mess  
 So \_\_\_\_\_ sat quietly, agree politely  
 I guess that \_\_\_\_\_ forgot I had a choice  
 \_\_\_\_\_ let you push me past the breaking point  
 \_\_\_\_\_ stood for nothing, so I fell for everything  
 \_\_\_\_\_ held me down, but I got up  
 Already brushing off the dust  
 \_\_\_\_\_ hear my voice, you hear that sound  
 Like thunder, gonna shake the ground  
 \_\_\_\_\_ held me down, but I got up  
 Get ready, 'cause I've had enough  
 \_\_\_\_\_ see it all, I see it now

\_\_\_\_\_ got the eye of the tiger, a fighter  
 Dancing through the fire  
 'Cause I am a champion  
 And you're gonna hear me roar  
 Louder, louder than a lion  
 'Cause \_\_\_\_\_ am a champion  
 And \_\_\_\_\_'re gonna hear me roar  
 Oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh 2x  
 You're gonna hear me roar

Now \_\_\_\_\_'m floating like a butterfly  
 Stinging like a bee, \_\_\_\_\_ earned my stripes  
 \_\_\_\_\_ went from zero, to my own hero  
 \_\_\_\_\_ held me down, but I got up  
 Already brushing off the dust  
 \_\_\_\_\_ hear my voice, you hear that sound  
 Like thunder, gonna shake your ground  
 \_\_\_\_\_ held me down, but \_\_\_\_\_ got up  
 Get ready, 'cause I've had enough  
 \_\_\_\_\_ see it all, \_\_\_\_\_ see it now

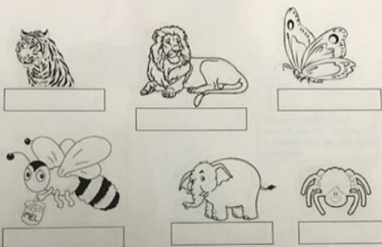
\_\_\_\_\_ got the eye of the tiger, a fighter  
 Dancing through the fire  
 'Cause \_\_\_\_\_ am a champion  
 And you're gonna hear me roar  
 Louder, louder than a lion  
 'Cause I am a champion  
 And \_\_\_\_\_'re gonna hear me roar  
 Oh, oh, oh, oh, oh, oh, oh 2x  
 \_\_\_\_\_'re gonna hear me roar 2 x  
 Roar-or, roar-or, roar-or

www.letras.mus.br/katy-perry/roar/  
 www.acesisaber.com.br

### Folha 2 do exercício com a atividade de música

1. Complete a letra da canção com os pronomes pessoais (personal pronouns) **I** and **You**.

2. Escreva os nomes dos animais abaixo, em seguida, pinte somente aqueles cujos nomes aparecem na letra da música.



3. Analise os versos abaixo. Um está em inglês e o outro está em português. Complete os versos que estão em português com a palavra correta.

a. "...I got the eye of the **tiger**, a fighter dancing through the fire."  
 "... Eu tenho o olho do \_\_\_\_\_ a lutadora dançando sobre o fogo..."

b. "**You** held me down, but I got up..."  
 "... me segurou, mas eu levantei..."

c. "**I** see it all, I see it now..."  
 "... vejo tudo, \_\_\_\_\_ vejo agora..."

d. "Now I am floating like a **butterfly**..."  
 "Agora estou flutuando como uma \_\_\_\_\_..."

e. "You are gonna hear me **roar**..."  
 "Você me ouvirá \_\_\_\_\_..."

4. Assista ao vídeo da música, em seguida, escreva em inglês, o nome de cinco animais que aparecem nas cenas.

5. No verso "Cause I am a champion..." O seu lirico afirma ser uma campeã. Quem para você é uma campeã? Por quê?

www.acesisaber.com.br

## Estratégia de ensino: ensinando o inglês com música

Ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos [...] Ou seja, aprender inglês

através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada”. (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 5-6).

A professora trouxe para a proposta da aula a canção *Roar (Rugir)* da cantora norte-americana Katy Perry, que é apreciada pelos adolescentes, em geral. Ela preparou um exercício com a letra da música, e retirou algumas palavras. Seu objetivo era trabalhar: pronomes sujeitos e animais em inglês. Ela tocou a música e enquanto eles escutavam a letra, tinham que preencher os espaços com os pronomes sujeitos que tinham sido retirados propositalmente, e fazer a tarefa cujo objetivo era praticar animais em inglês. Após o cumprimento e correção da tarefa, ela tocou a música mais uma vez para que eles pudessem cantá-la. A maioria dos alunos já conhecia a letra, o que facilitou a execução da tarefa.

Os estudantes realizaram a tarefa com êxito, e posso afirmar que foi a aula em que mais se mostraram interessados e motivados, rindo e brincando sem perder o foco da atividade.

Dentre as metodologias empregadas, identificamos o audiolingualismo. A professora, também, escolhe revisitar algumas estruturas gramaticais como um dos objetivos da tarefa escrita.

A música com sua linguagem universal nos faz crer que talvez seja a mais elevada, a mais ambígua, incognoscível e reveladora, tangível e distante das artes. E, também, o mais atraente e enigmático caminho para se compreender as coisas no mundo. A música atua na esfera dos sentimentos. Qualquer ser humano, mesmo que pouco dotado de sensibilidade musical, percebe e sente o magnetismo que a música exerce sobre si. Esse magnetismo impulsiona as manifestações e exteriorizações das emoções do homem e, conseqüentemente, o sensibiliza profundamente (FERNANDES, 2007, p. 03).

Foi possível perceber aqui, a presença de uma atividade que desenvolveu a oralidade de forma produtiva. Os alunos foram expostos à língua-alvo, e, enquanto cantavam a canção, estavam produzindo frases em inglês de forma significativa, ainda que não compreendessem todo o vocabulário contido na canção.

Um dos pontos mais importantes para a aquisição de uma nova língua é a memorização. Vários estudos mostram a



ligação da música com a memória pois, segundo Gfeller (1983) a música e seu sub componente, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização. (VICENTINI; BASSO, 2008, p. 4)

A música contribui positivamente em vários aspectos no processo de ensino aprendizagem do inglês, pesquisas revelam que o ritmo favorece o processo de memorização de palavras, do aprendizado de novos vocabulários de forma contextualizada, e de estruturas gramaticais novas (MEDINA,1993). E de acordo com Vicentini e Basso:

Considerando as teorias de ensino aprendizagem e as pesquisas realizadas pontua-se que, segundo hipóteses de KRASHEN (1982) para que haja aprendizado é necessário que o Filtro Afetivo diminua, assim, o educando consegue aprender utilizando todo seu potencial. As emoções negativas, a ansiedade, a desmotivação, limitam e bloqueiam os estudantes formando um filtro afetivo. Assim, a música provoca emoções positivas e agradáveis que podem baixar o filtro afetivo que ocorre e promover melhores condições emocionais para a aquisição de uma nova língua. A música relaxa, descontra, acalma, traz sentimento de união à turma e melhora a auto-estima. (2008. p. 6)

Além do benefício de baixar o filtro afetivo, o trabalho com músicas também contempla o Modelo do Monitor de Krashen (1982), pois os alunos são expostos ao insumo do idioma durante todo o período em que escutam as canções.

Maess et al.(2001) destacam que pesquisas na área neurológica mostram que os processos musicais e da fala ocorrem na mesma região do cérebro, e que a sintaxe musical e da fala possuem semelhanças significativas.

Cruz-Cruz (2005) traz como contribuição o fato de que o uso de músicas nas aulas pode ajudar a promover uma conexão entre o lado direito do cérebro que é responsável por processar as informações musicais e o ritmo e o lado esquerdo que é responsável pelo processamento das informações referentes à linguagem verbal. Ao levarmos esses fatores em consideração, podemos dizer que o uso de músicas nas aulas de idiomas são de suma importância para garantir que o aprendizado aconteça de uma forma prazerosa.

A professora não tinha o hábito de trabalhar com música na turma, porém, após uma conversa nossa, ela decidiu preparar uma atividade diferenciada das aulas mais tradicionais. Os recursos para ministrar essa aula

foram: uma caixa de som USB, o celular da professora e fotocópias com a letra da música com as atividades para serem completadas pelos alunos.

Os alunos ficaram bem motivados desde o início da aula, uma vez que teriam uma novidade, a maioria deles já conhecia a música e, até mesmo aqueles que não se interessavam muito pelas aulas, quando outra metodologia era utilizada, prestaram atenção e cumpriram as tarefas propostas. Foi realmente um sucesso. Portanto, tivemos um exemplo bem-sucedido do trabalho visando ao desenvolvimento da habilidade oral. Eles tiveram acesso ao áudio do inglês original e puderam reproduzir alguns trechos da música.

**Pesquisadora:** Quais foram suas percepções sobre a aula com música que você ministrou? A aula atingiu suas expectativas?

**Aline:** Eu achei muito legal essa aula, trabalhei uma música da Katy Perry, achei que os alunos gostaram bastante, atingiu minhas expectativas. Em comparação com um tipo de aula mais convencional, com todo mundo copiando do quadro e fazendo atividade no caderno, essa aula diferenciada foi bem mais divertida. Eu adoro música, e eu acho que ela toca muito as pessoas e fala muito. Então, é uma forma, como eu estava falando antes, de atingir aqueles objetivos que a gente tá querendo, não só trabalhar a parte escrita, a gramática, mas também trabalhar a compreensão auditiva e a parte oral, porque mesmo os alunos não conseguindo reproduzir a música toda, eles conseguem reproduzir alguns sons, e é uma forma deles se engajarem mais na aula, trabalhando juntos, na mesma sintonia, literalmente. Então eu achei a aula muito legal, gostei muito do feedback dos alunos, de que eles gostaram também, e não foi uma música gratuita, pra escutar por escutar, teve também um objetivo pedagógico, que foi eles preencherem as lacunas, prestar atenção nos pronomes, que era um assunto sugerido pelo currículo, e foi uma forma de trabalhar o que está prescrito, de uma forma mais divertida que copiar a matéria do quadro.

Existe a crença de que só há o desenvolvimento da habilidade oral, caso os alunos sejam capazes de falar o idioma fluentemente de maneira autônoma, entretanto, cabe esclarecer que esse estágio será atingido como resultado de um processo mais longo de estudo, pois até mesmo nos cursos de inglês, os alunos levam um certo tempo até começarem a produzir frases de forma autônoma..

O objetivo ao qual a professora se refere na narrativa acima seria o desenvolvimento da oralidade do inglês com os alunos. De acordo com Canale e Swain (1980), a competência linguística no idioma demanda o

domínio de quatro competências: a gramatical, a discursiva, a sociolinguística e a estratégica. Ainda segundo os autores, a partir do momento em que o aluno se apropria da competência linguística, o ensino da gramática torna-se apenas um veículo para que a comunicação ocorra e não um fim em si mesma. O foco das aulas passa a ser na interação entre os aprendizes, que, conseqüentemente, assumem um maior protagonismo nas aulas. Temos o ensino pautado no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, compreensão e expressão oral e escrita, assim definidas: compreensão oral (*listening*); compreensão escrita (*Reading*); expressão oral (*speaking*); expressão escrita (*writing*).

Concluimos que o desenvolvimento da oralidade é totalmente viável, desde que este seja o objetivo das aulas. A metodologia será escolhida mediante os objetivos traçados. Se o objetivo for “fazer os alunos falarem o inglês” durante 30 minutos de aula, por exemplo, a professora optará por uma metodologia que viabilize esse acontecimento.

Os alunos expressaram que gostam de aprender através de filmes, músicas, brincadeiras, jogos. Todas essas atividades têm o inglês oral como foco principal. Logo, esses indícios nos levam a crer que nossos participantes possuem o desejo de aprender com uma metodologia que priorize a oralidade do inglês.

**Pesquisadora:** Vocês gostariam de “falar” ou “escrever” mais em inglês durante as aulas?

**Renata:** Ela já trouxe algumas das coisas que eu gosto, por exemplo, a atividade da última aula que foi com música, e foi bem legal, gostei e teve outra atividade também que ela deu uma folha e a gente tinha que colocar os nomes dos animais em inglês, eu achei legal. E... foi isso.

**Pesquisadora:** O que vocês acharam da aula com a atividade de música? De 0 a 10, que nota vocês dariam para a aula com atividade de música? **Alunos:** 10!!!!!!!!!!!!!!!

Tanto a professora quanto os estudantes expressaram seu interesse pelo aprendizado do inglês por meio de músicas. As falas dos pesquisados nos remetem à Pedagogia do Pós-Método de Kumaravadivelu (2001). Percebemos a presença da pedagogia da particularidade, pois havia a afinidade entre os pressupostos metodológicos e a realidade dos alunos, uma vez que, a docente escolhera uma música que fazia parte do repertório musical deles, talvez se ela tivesse escolhido uma música totalmente desconhecida, a atividade não teria sido tão bem-sucedida. Identificamos a pedagogia da

praticidade, a docente era conhecedora das teorias subjacentes às teorias de ensino do inglês, ela sabia quais metodologias fomentam o aprendizado do inglês oral. E finalmente a pedagogia da possibilidade dessa maneira de ensinar aponta para a necessidade de criarmos teorias e práticas sociais que dialoguem com as experiências que os estudantes já trazem em suas bagagens para o espaço escolar (GIROUX, 1988).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos mostrou que é possível trabalhar a habilidade oral entre os estudantes de escolas regulares e que as atividades com música tratam-se de uma excelente ferramenta para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades de compreensão auditiva, produção oral e aprendizagem de estruturas gramaticais do idioma, como bem observado por (VICENTINI e BASSO, 2008; MEDINA, 1993; MAESS et al, 2001; CRUZ-CRUZ, 2005; TAGLIALATELA, 2012; KARA e AKSEL, 2013). As músicas são tão eficazes no processo de aprendizagem e fixação de estruturas gramaticais e vocabulário que Liikkanen, (2008) descreve esse fenômeno como involuntário, criamos as imagens na nossa mente enquanto ouvimos as canções e essas imagens, dificilmente, são apagadas.

E quanto à metodologia mais adequada à turma pesquisada, destacamos a Pedagogia do Pós Método de Kumaravadivelu (2001). Os estudantes “usam” o inglês, fora dos muros da escola, para assistir a filmes, ouvir músicas, já no ambiente escolar, eles gostam de aprender o idioma por meio de brincadeiras, jogos e ouvindo músicas também, essa conclusão está diretamente ligada às contribuições de Dewey para o campo do ensino, pois o autor acreditava que os estudantes aprendem melhor por meio da execução de tarefas, quando participam de atividades que os remetam à vida real. Assim, concluímos que nossos participantes priorizam a aprendizagem do inglês oral ao invés da execução de atividades escritas. Os participantes da pesquisa não chegaram a usar o inglês de forma autônoma, ou seja, sem que houvesse os estímulos da docente para que eles produzissem enunciados, mas acreditamos que essa prática seja possível em ambiente escolar, desde que haja o planejamento de uma atividade que possibilite que os estudantes sintam-se mais à vontade para participar em pequenas conversações com os colegas de turma.

Buscando relacionar o relato de Malinowski com minha experiência de ensino da língua inglesa, minha prática docente tem me mostrado que

o aluno realmente desenvolve sua capacidade linguística de forma plena, quanto mais ele é exposto à língua falada, quanto mais essa escuta é incentivada. Diríamos, ainda, que é o processo de aprendizagem que se assemelha àquele de quando um indivíduo tem a experiência de viajar para o exterior e ser exposto ao idioma estrangeiro durante quase 24 horas por dia, também conhecido como aprendizado por imersão.

Como o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, os resultados circunscrevem-se ao campo pesquisado, faz-se necessário que a temática do aprendizado da língua inglesa com música seja ampliado para outras faixas etárias e diferentes níveis de escolaridade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP e Alii, 2008.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir em uma mudança de paradigma**. Tese de Doutorado. Minas Gerais, 2014.

BECKER, A. Language in particular: A lecture. In D. Tannen (Ed.), **Linguistics in context: Connecting observation and understanding**. Norwood, NJ: Ablex, 1986. p. 17–35

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. **Uso de ferramentas digitais no desenvolvimento de habilidades orais: um estudo sobre a autonomia do aprendiz à luz da complexidade**. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais, 2015.

CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen- Uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, 45(1): 87-101, jan./jun, 2006.

CANALE, M.; SWAIN, M. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' **Applied Linguistics**, 1/1: 1-47, 1980.

CARVALHO, Jaciara de Sá. Uma concepção de cidadania (planetária) para a formação cidadã. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 105-121, jan./abr. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**, The MIT Press. Cambridge Massachussets. London, England, 1965.

CRUZ-CRUZ, M. The Effects of Selected Music and Songs on Teaching Grammar and Vocabulary to Second -Grade English Language Learners. **ProQuest Dissertation and Theses**. Texas A and M. University -Kingsville, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986

FERNANDES, J. C. **A magia da música no ensino de línguas**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10492720-A-magia-da-musica-no-ensino-de-linguas-fernandes-jaci-correia-ufrj.html>

FREIRE, Paulo **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GFELLER, K. (1983). Musical mnemonics as an aid to retention with normal and learning disabled students. **Journal of Music Therapy**, 20(4), 179-189

GIROUX, H. A. **Schooling and the struggle for public life**: Critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

HIRATA, Verônica. **Crenças e práticas de aprender e ensinar inglês**: conflito e dilema numa escola pública. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Instituto de linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: <[www.ufmt.br/ufmt/unidade/.../publicacoes/74eb83de4c18953f0fcbeb60f864054c](http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/.../publicacoes/74eb83de4c18953f0fcbeb60f864054c)>.

KARA, Zehra Ezgi; AKSEL, Aynur Semerci. The Effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success of the students at preparatory school at Uludag University. **Procedia Social Behaviour Sciences**, 2013.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California. Pergamon Press Inc. Chapter II, 1982. p. 9-30.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol.35, n.4, 2001. p.537-560.

LIKKANEN, Lassi A. **Music in every mind**: Commonality of involuntary musical imagery, Paper presented at the 10th International Conference on “Music Perception and Cognition”, Sapporo, Japan, 2008.

MAESS, Burkhard et al. Musical Syntax is Processed in the Area of Broca: An MEG Study. **Nature Neuroscience**, 2001.

MAGEE, Bryan. **História da Filosofia**. São Paulo: Loyola, 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw. Confesiones de ignorancia y fracaso. In: LLOBERA, José. **La antropologia como ciencia**. Barcelona: Anagrama, 1975. p. 129-139

MEDINA, S. The effect of music on second language vocabulary acquisition. FEES News (National Network for Early Language Learning), 1993, 6 (3), 1-8

OLIVEIRA, Inês; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/nos/com os cotidianos das escolas**. Sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

\_\_\_\_\_; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Temas & Educação.)

OLIVEIRA, Inês. Utopias praticadas: justiça cognitiva e cidadania horizontal na escola pública. **Revista Estadual de Pesquisa em educação**, Juiz de Fora, v. v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de Aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 35-46.

REIS, Márcia Lopes. Educação para e- cidadania: entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.42, p. 55-68, 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. Escola pública no Brasil: como enfrentar os tempos difíceis. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Escola Pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1986.

RIVERS, Wilga M. **Interactive Language Teaching**. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIGNON, S. **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1983.

SCHMIDT, Irineu Aloisio. John Dewey e a educação para uma Sociedade Democrática. **Contexto & Educação**, Ed. Unijuí, ano 24, n. 82, jul./dez. 2009.

TAGLIALATELA, Antonio. Exploiting sounds and music for foreign/ second language acquisition. **Linguistic Insights**, jan. 2012.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

XAVIER, Rosely Perez. A Competência Comunicativa do Professor de Inglês e a sua Prática Docente: Três estudos de caso. **The ESP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-25, abr. 2000.