



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Vânia Santana Carvalho Oliveira

***Sites* educacionais na aprendizagem de inglês: aplicação
de canções *on-line* na sala de aula**

Rio de Janeiro

2017

Vânia Santana Carvalho Oliveira

**Sites educacionais na aprendizagem de inglês: aplicação
de canções *on-line* na sala de aula**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dra. Janaína da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

O48	<p>Oliveira, Vânia Santana Carvalho. Sites educacionais na aprendizagem de inglês: aplicação de canções on-line na sala de aula / Vânia Santana Carvalho Oliveira. – 2017. 162f.</p> <p>Orientadora: Janaína da Silva Cardoso. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Canções em inglês - Teses. 3. Sites da Web – Teses. 4. Aprendizagem – inovações tecnológicas – Teses. 5. Internet na educação– Teses. 6. Música na educação – Teses. 7. Educação bilíngüe – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 802.0(07):004.738.5</p>
-----	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vânia Santana Carvalho Oliveira

**Sites educacionais na aprendizagem de inglês: aplicação
de canções *on-line* na sala de aula**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 21 de março de 2017

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Janaína da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Bernardo
Instituto de Letras – UERJ

Prof. Dr. Fábio Ferrentini Sampaio
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2017

Tudo posso Naquele que me fortalece.

Filipenses 4:13

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fé no nome de Jesus Cristo que me permite vencer tudo.

Ao meu marido, Kleber Oliveira, por me ajudar a participar dessa experiência até o fim.

A minha mãe, Odaisa Carvalho, deixo meus eternos agradecimentos por me apoiar nos momentos difíceis.

Aos colegas de classe que compartilharam desta experiência, pelas amizades que dela nasceram.

Aos alunos da 1ª série/2015 e 2ª série/2016 do Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade. Todos vocês tiveram uma participação essencial, cada qual com contribuições bem peculiares das quais nunca vou me esquecer.

Às professoras da UERJ, Tânia Sheperd e Sandra Bernardo, por participarem da banca de qualificação e de defesa, contribuindo muito para o enriquecimento desta proposta e o norteamento deste trabalho.

Ao professor do PGTIAE, Fábio Ferrentini Sampaio, com quem iniciei o trabalho com as TICs em minha monografia de pós-graduação e a quem devo meu interesse pela área.

À professora Janaína Cardoso, minha orientadora, por motivar a realização deste trabalho desde o início, por conduzir os ensinamentos de forma amena. Muito obrigada pelas sugestões, conversas, orientações que me acompanharão para o resto da vida. A você todo o meu carinho nestes sinceros agradecimentos.

E a você, que está lendo este trabalho e não viu o seu nome mas tem certeza de que contribuiu direta ou indiretamente com ele; minhas desculpas e o merecido agradecimento.

“A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo”.

François Guizot

“If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow”.

John Dewey

RESUMO

OLIVEIRA, Vânia Santana Carvalho. *Sites educacionais na aprendizagem de inglês: aplicação de canções on-line na sala de aula*. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

A presente dissertação investigou a inserção de *sites* educacionais como um espaço para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Esta pesquisa-ação tem por objetivo apresentar e discutir, a partir da percepção dos participantes (alunos e professor-pesquisador), as contribuições e as limitações do uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canção para promover a motivação e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes. Ademais, esse trabalho visa observar de que modo os *sites* podem ser usados como auxílio *on-line* ao ensino presencial de língua inglesa em um colégio público bilíngue. Para tal, adotou-se a concepção sociinteracional, contemplando ainda a noção de letramento digital. Esse trabalho teve como base estudos sobre educação escolar bilíngue, ensino-aprendizagem *on-line* e uso de música para aprendizagem de línguas. No primeiro momento, foram apresentadas considerações acerca da educação escolar bilíngue no Estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, tratou-se dos *sites* educacionais e da modalidade híbrida de ensino-aprendizagem que complementa as aulas presenciais com o elemento *on-line* (*web-enhanced learning*). Finalmente, observou-se a afetividade e a motivação geradas pelo uso de canções durante as aulas de língua inglesa. No decorrer dos experimentos em sala de aula, buscou-se verificar quais os elementos que, através da utilização do *site*, se mostraram motivadores e adequados para o desenvolvimento do aprendizado. Assim, tentou-se apontar de que forma podem-se aplicar atividades orais e escritas presenciais com auxílio dos *sites* e quais são os efeitos, contribuições e limitações desta utilização para os alunos. Ao se interpretar as atividades notou-se que a prática de ensino com *sites* educacionais contribuiu de maneira significativa, não somente para o crescimento das habilidades linguísticas dos alunos, como também para o desenvolvimento de seu letramento digital.

Palavras-chave: *Sites* educacionais. Aprendizagem reforçada pela internet. Canção. Língua inglesa. Educação escolar bilíngue.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Vânia Santana Carvalho. *Educational sites for learning English: application of lyrics on-line in the classroom*. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

The present dissertation investigated the insertion of educational sites as a space for the development of English language skills. This action research aims to present and discuss, from the perception of the participants (students and teacher-researcher), the contributions and limitations of using educational websites that use song lyrics to promote motivation and the development of students' language competence. In addition, this work aims to observe how the sites can be used as on-line assistance to face-to-face English-language teaching in a bilingual public school. For this, the sociointeractional conception was adopted, contemplating the notion of digital literacy. This work was based on studies on bilingual school education, online teaching-learning and the use of music for language learning. In the first moment, considerations were presented about bilingual school education in the State of Rio de Janeiro. Subsequently, the educational sites were addressed as well as the hybrid teaching-learning modality that complements the online classes with the web-enhanced learning element. Finally, we observed the affectivity and motivation generated by the use of songs during the English language classes. During the experiments in the classroom, we tried to verify which elements, through the use of the site, were shown to be motivating and adequate for the development of learning. Thus, we tried to point out how oral and written face-to-face activities can be applied with the help of sites and what are the effects, contributions and limitations of this use for students. When interpreting the activities, it was noticed that the practice of teaching with educational sites contributed in a significant way, not only for the growth of the students' linguistic abilities, but also for the development of their digital literacy.

Keywords: Educational websites. Web-enhanced learning. Songs. English language.
Bilingual school education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Vantagens e desvantagens do uso da internet para a realização de atividades de compreensão oral	46
Figura 1 -	Exemplo de <i>site</i> educacional do tipo pesquisa	56
Quadro 2 -	Análise de <i>site</i> educacional	57
Quadro 3 -	Dimensões e práticas que compõem dos <i>sites</i> educacionais	58
Quadro 4 -	Termos usados para compreender as modalidades a distância	61
Quadro 5 -	Relação dos <i>sites</i> usados na pesquisa	72
Quadro 6 -	As letras de canção escolhidas nos <i>sites</i> selecionados .	73
Gráfico 1 -	Uso do laboratório de informática no 1º segmento	76
Gráfico 2 -	Uso do laboratório de informática no 2º segmento	76
Gráfico 3 -	Uso do laboratório de informática no ano da pesquisa ...	77
Quadro 7 -	Descrição dos instrumentos para geração de dados	78
Quadro 8 -	Orientações para identificar as aulas e momentos de geração de dados	93
Gráfico 4 -	A importância dos <i>sites</i> com letras de canção para os alunos	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LI	Língua Inglesa
NCE	Núcleo de Computação Eletrônica
<i>PBL</i>	<i>Project Based Learning</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pii	Plataforma Interativa para a Internet
PGTIAE	Pós-Graduação em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Colaboração
UERJ	Universidade do Estado Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	EDUCAÇÃO BILÍNGUE	17
1.1	Bilinguismo: conceituação	18
1.2	O que entendemos por educação bilíngue e escola bilíngue ...	22
1.3	Educação escolar bilíngue	23
1.4	Educação escolar bilíngue pública	25
2	O GÊNERO LETRA DE CANÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM ON-LINE	28
2.1	A canção na internet	30
2.2	O ensino de inglês voltado para motivação por meio de letra de canção	33
2.2.1	<u>As canções e a motivação na sala de aula</u>	34
2.2.2	<u>Estratégias afetivas no ensino com letras de canção</u>	37
2.2.3	<u>A ludicidade no ensino de inglês através das canções</u>	39
2.3	A utilização das letras de canção nas aulas de inglês abordando o aspecto da compreensão oral	43
3	SITES EDUCACIONAIS E O WEB-ENHANCED	47
3.1	A internet como ferramenta no processo ensino-aprendizagem	47
3.1.1	<u>A internet na escola pública</u>	49
3.1.2	<u>O novo papel do professor no sociointeracionismo</u>	51
3.2	Sites educacionais	53
3.3	Classificação do site educacional	56
3.4	Análise da educação virtual com base nos sites educacionais .	57
3.5	Dimensões e práticas que compõem dos sites educacionais ...	58
3.6	A modalidade “aula ampliada”	59

3.6.1	<u>A modalidade “aula ampliada”: uma definição</u>	60
3.6.2	<u>As contribuições da “aula ampliada” ao ensino</u>	62
3.7	A autonomia no aprendizado de língua estrangeira	64
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	67
4.1	O começo de tudo	67
4.2	Caracterização da pesquisa ação	69
4.3	O contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes ...	73
4.3.1	<u>A Instituição Escolar</u>	73
4.3.2	<u>O perfil dos alunos-participantes</u>	75
4.4	Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados	77
4.5	Procedimentos de análise de dados	82
5	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS	84
5.1	Atividade 1: “If I were a boy”	84
5.2	Atividade 2: “Girl on fire”	87
5.3	Atividade 3: “All I want is you”	89
6	ANÁLISE DOS DADOS	92
6.1	Discussão geral	93
6.1.1	<u>Contribuições pedagógicas dos <i>sites</i> educacionais</u>	94
6.1.1.1	Aumento da motivação dos participantes	94
6.1.1.2	Crescimento da interação entre os participantes	97
6.1.1.3	Contribuição para o desenvolvimento da compreensão textual	98
6.1.1.4	Contribuição do lúdico para absorção de conhecimentos	99
6.1.1.5	Aprimoramento do letramento digital	100
6.1.1.6	Favorecimento à autonomia no aprendizado	101
6.1.1.7	Elevação do nível da de compreensão oral	102
6.1.1.8	Possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente	102
6.1.2	<u>Limitações do uso dos <i>sites</i> educacionais</u>	103

6.2	A relevância do uso de <i>sites</i> educacionais	104
	CONCLUSÃO	106
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE A – Questionário misto aplicado aos alunos	118
	APÊNDICE B – Atividade 1: Roteiro de navegação no <i>site</i>	120
	APÊNDICE C – Atividade 1: exercício impresso	121
	APÊNDICE D – Atividade 1: exercício impresso e <i>on-line</i>	135
	APÊNDICE E – Atividade 2: roteiro de navegação no <i>site</i>	138
	APÊNDICE F – Atividade 2: exercício impresso	139
	APÊNDICE G – Atividade 2: exercício impresso e <i>on-line</i>	141
	APÊNDICE H – Atividade 3: roteiro de navegação no <i>site</i>	143
	APÊNDICE I – Atividade 3: exercício impresso e <i>on-line</i>	144
	APÊNDICE J – Atividade 3: exercício impresso	146
	APÊNDICE K – Atividade 3: exercício impresso e <i>on-line</i>	148
	APÊNDICE L – Questionário de final de pesquisa	149
	ANEXO A – Páginas de abertura do <i>site</i> utilizado para a 1 ^a atividade	153
	ANEXO B – Atividade 1: exercício impresso do <i>site</i>	154
	ANEXO C – Página de abertura do <i>site</i> utilizado para a 2 ^a atividade	157
	ANEXO D – Atividade 2: exercício impresso do <i>site</i>	158
	ANEXO E – Página de abertura do <i>site</i> utilizado para a 3 ^a atividade	162

INTRODUÇÃO

Ao iniciar meus estudos, por iniciativa própria, buscava no programa *I Love You* (TVE – 1984/1995), apresentado pela professora Márcia Krengiel, uma maneira de ampliar o meu conteúdo linguístico. No programa, a professora ensinava inglês usando letras de canções norte-americanas. A cada programa, a professora traduzia as letras das músicas, explicava o uso e o significado de palavras e expressões, além de ensinar a pronúncia correta. Ao final, ela (junto) com os participantes interpretavam a canção trabalhada no programa. Lembro-me de tomar nota das letras, dicas e vocabulário novo em um caderno, pois não havia os recursos que temos hoje. Devido a esses episódios, a música sempre teve boa receptividade em minha trajetória profissional e minhas escolhas para a sala de aula sempre foram influenciadas pelas músicas que gostava e estudava.

O ensino de inglês na rede pública apresenta problemas diversos: a disciplina possui baixo status na grade curricular, o ambiente em sala de aula é inadequado para a aprendizagem, as turmas são heterogêneas e com grande número de alunos, há falta de recursos didáticos para o ensino de línguas. Por esses motivos, os professores sentem-se desvalorizados e desmotivados. Essa questão atinge também os alunos e proporciona neles problemas de aprendizagem e desinteresse pelo inglês. Assim, professores e alunos não veem sentido nas aulas de inglês no ambiente público.

Como professora de língua inglesa, mantenho a prática de copiar as letras das músicas com lacunas para preencher, fazer cópias e trabalhar a canção na aula. Ainda hoje, acredito que o uso das músicas, além de facilitador do conhecimento e aprendizagem, torna as aulas mais motivadoras, lúdicas e capazes de prender mais a atenção dos alunos. Assim como vivenciei, através das músicas, os alunos aprendem algo que fica gravado em suas memórias.

No entanto, devido ao crescimento tecnológico, a maneira de lidar com a música mudou, pois, a geração conectada¹ consome as músicas em diferentes suportes. Eles podem ouvi-la *on-line*, assistir vídeos no *Youtube*, baixá-la para o computador ou celular entre outros. Por esse motivo, a busca por músicas na

¹ CARDOSO, J. *Developing a new generation of connected teachers*. BRAZ-TESOL Newsletter. Article 4. 2013.

internet ou nos *sites* de conteúdo musical tem crescido em grande proporção, afinal, neles, os jovens se deparam com um conjunto de ferramentas que possibilitam não apenas ler a letra da canção, mas, também: ouvir um falante da língua cantando, fazer e ler comentários (nos quais se podem trocar opiniões ou impressões sobre a música); fazer exercícios propostos; ler a tradução dos termos; além de assistir ao videoclipe (que torna visualmente evidentes as diferenças culturais).

Em razão da interação *on-line* com outros participantes em um *site*, percebi que essa seria uma possibilidade de fazer com que meus alunos fossem motivados nas aulas e desenvolvessem as habilidades em inglês em um lugar bastante atrativo para eles: na internet. Entretanto, seria necessário escolher um ambiente em que fosse possível cumprir o meu papel de ensinar os alunos a tirarem o melhor proveito da internet e seus recursos, ajudando-os no processo de aprendizagem. Decidi, então, inserir *sites* educacionais complementares às aulas presenciais de inglês que ministro no meu atual contexto de trabalho.

Nesta dissertação, portanto, descrevo a implantação dos *sites* educacionais e conduzo uma avaliação do seu uso a partir de uma pergunta de pesquisa central: a) na percepção dos participantes, quais as contribuições e as limitações no uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canções para promover seu desenvolvimento da competência linguística? Busquei investigar, sob o ponto de vista dos participantes, os possíveis aspectos positivos da inclusão de um *site* educacional nas aulas de inglês e as dificuldades ou restrições enfrentadas no uso desse *site*. Em outras palavras, ansiei compreender se, e até que ponto, o *site* pode fazer a diferença no desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Além de buscar investigar as possíveis contribuições dos *sites* educacionais em questão, desejei pesquisar se, e até que ponto, é relevante integrar um *site* educacional nas aulas de inglês. Para isso, torna-se importante investigar a receptividade e relação entre o estudo com canções nas aulas com e sem o uso do computador - internet. Dessa forma, busco também responder uma sub-pergunta de pesquisa: na percepção dos alunos, quais as relações estabelecidas entre as letras de canção e os *sites* educacionais na aula de inglês?

Para apresentar a investigação conduzida, esta dissertação foi organizada em sete capítulos, seguidos das considerações finais. A fundamentação teórica foi dividida em três capítulos de revisão de literatura: (a) o primeiro sobre a educação

bilíngue escolar; (b) o segundo sobre o gênero letra de canção como instrumento de aprendizagem *on-line*; (c) o terceiro sobre os *sites* educacionais e o *web-enhanced*. Depois, apresento os capítulos de (d) metodologia de pesquisa; (e) descrição das atividades das aulas em que utilizei os *sites* educacionais e, em seguida, (f) análise dos dados da pesquisa conduzida.

O capítulo 1 é o primeiro capítulo de fundamentação teórica. Divido-o em três seções de modo a oferecer um arcabouço teórico para a análise de dados. O ambiente em que a pesquisa foi realizada é uma escola bilíngue. Por este motivo, começo por me debruçar sobre o estudo do bilinguismo. Em seguida, focalizo no conceito de educação bilíngue e escola bilíngue e, por fim, descrevo os programas de educação escolar bilíngue oferecidos pelas escolas públicas (estaduais e municipais) do Rio de Janeiro.

No capítulo 2, aponto a relação do gênero letra de canção e o ensino de inglês e, por conseguinte, os seus desdobramentos, tais como a ludicidade, a motivação e a prática da compreensão oral. Apresento, também, a nova maneira de se ouvir músicas: através da internet. Em seguida, destaco o ensino de inglês com apoio do gênero letra de canção na visão sociointeracional. Ainda sobre as contribuições das letras de canção nas aulas de inglês, trato das práticas de compreensão oral com as letras de canção via internet.

No capítulo 3, realizo algumas considerações sobre a internet, *sites* educacionais e a modalidade *web-enhanced*. No início, discuto sobre a internet como ferramenta no processo ensino-aprendizagem e, depois, mais especificamente, com relação à educação pública. Em seguida, apresento uma conceituação e descrição dos *sites* educacionais. Trato, também, sobre o modelo de ensino-aprendizagem chamado *web-enhanced* e, evidencio seu uso na escola pública.

No capítulo 4, apresento uma descrição da metodologia de pesquisa adotada nesta dissertação. Primeiramente, exponho as motivações e inquietações que me levaram a realizar este trabalho. Na etapa posterior, descrevo tanto o paradigma de pesquisa adotado quanto o tipo de pesquisa que caracteriza este estudo, a pesquisa-ação. Em seguida, apresento o contexto de pesquisa, o perfil da instituição escolar e dos alunos-participantes envolvidos nesta investigação. Na etapa seguinte,

apresento os instrumentos e procedimentos de geração de dados. O capítulo é concluído com as considerações a respeito dos procedimentos de análise de dados.

Dedico o capítulo 5 à descrição das atividades desenvolvidas com os *sites* educacionais durante as minhas aulas presenciais de inglês e, também, das aulas ministradas no laboratório de informática com as atividades oferecidas pelos *sites*. Abordo os aspectos mais concretos e específicos das atividades, descrevendo-as passo a passo, explicitando as diferentes formas de trabalho pedagógico com os *sites* e destacando os ajustes e alterações que se fizeram necessários em função do contexto educacional onde se deu a intervenção.

No capítulo 6, exponho a interpretação dos dados que nos levam às respostas da pergunta de pesquisa. Os resultados apresentados foram estabelecidos por meio da análise de questionários, comentários dos alunos, diário de aula feito pela professora, ou seja, por nós, e pelos alunos, além de observação da pesquisadora.

Na conclusão, apresento os comentários finais, nos quais sintetizo e discuto os resultados, além de propor tópicos para pesquisas futuras.

Os apêndices reproduzem o questionário aplicado aos alunos e os roteiros disponibilizados a esses alunos para a realização das atividades propostas. Os anexos mostram as telas capturadas das páginas dos *sites* utilizados e os exercícios propostos por seus colaboradores realizados nas aulas.

1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O ensino de uma língua e cultura diferente da materna tornou-se imprescindível em nossa sociedade, pois fatores ligados ao crescimento social e à internet têm despertado o interesse por línguas estrangeiras. Além disso, devemos atentar para os efeitos da globalização, que, como argumentam McGrew e Held (1992 apud MEGALE, 2012, p. 243), conectam comunidades em novas combinações de tempo e espaço. Dessa forma, a experiência no âmbito social proporcionada pela divulgação e uso de uma língua tem motivado uso de mais de uma língua na nossa sociedade.

Tradicionalmente, no panorama educacional, o ensino da língua materna tem primazia sobre o ensino de uma língua estrangeira. Por esse motivo, a educação bilíngue apresenta dificuldades de conceituação e, portanto, de desenvolvimento.

A educação escolar bilíngue é uma forma de ensino em que a informação e o conhecimento são transmitidos aos alunos em duas (ou mais) línguas. Moura (2009, p. 46) esclarece que uma escola bilíngue, portanto, “se organiza, em todos os níveis, para proporcionar aos seus alunos as competências necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais”.

Neste capítulo, apresentamos a distinção entre três conceitos: bilinguismo, educação bilíngue e escola bilíngue. Em seguida, apresentamos os programas de educação escolar bilíngue. Trata-se de capítulo de fundamentação teórica que tem por objetivo redimensionar a compreensão sobre o bilinguismo, partindo de concepções de Bloomfield (1935) e de Hamers e Blanc (2000) entre outros. Vistamos os conceitos e realizamos uma análise do bilinguismo. Compreendemos que o estudo sobre o bilinguismo e também da educação bilíngue são complexos, pois, envolvem várias dimensões ao se definirem.

Assim, estabelecemos os seguintes objetivos para este capítulo: de início, discutir o conceito de bilinguismo, apresentando diferentes visões sobre o tema (seção 1.1), contrastar os conceitos de “educação bilíngue” e “educação escolar bilíngue” (seção 1.2); apresentar algumas escolas bilíngues públicas do Rio de Janeiro (seção 1.3); e finalmente apresentar os programas bilíngues dessas escolas.

1.1 Bilinguismo: conceituação

Há diferentes definições sobre o bilinguismo. No entanto, a maioria dos autores concorda que é raro encontrar um bilíngue que tenha o mesmo desempenho em mais de uma língua. O mais comum é que o bilíngue tenha maior domínio em uma ou em outra língua. Por esse motivo, o uso concomitante de duas línguas por um falante é apresentado, ora fluente, ora com dificuldades em situações específicas. Nesta seção, pretendemos apresentar algumas dessas diferentes definições de bilinguismo e buscar os pontos em comum entre elas.

Como lemos no livro *Bilingualism or not: the education of minorities* (SKUTNABB-KANGAS, 1981, p. 67,68) as nações européias reprovavam o bilinguismo. Elas apoiavam-se na ideologia “uma nação – uma língua”² (tradução nossa) por entender que, dessa forma, se fortaleciam como nação e também justificariam a rigorosa política de incorporação dos colonizados e dos imigrantes encontrados nas fronteiras. Quando dois grupos falantes de duas línguas diferentes ou de diferentes variedades da mesma língua procuravam se comunicar, um dos grupos tinha de aprender a língua do outro (SKUTNABB-KANGAS, 1981, p. 66). No entanto, essa obrigação apresentava o domínio de um grupo em relação ao outro. Assim, por estar associado à pobreza e às pessoas impotentes e subordinadas socialmente, a visão sobre o bilinguismo era negativa. Essa visão mudou rapidamente. Atualmente, o bilinguismo é aceito de forma natural e desejosa. Além disso, as políticas educacionais têm colaborado para tornar o bilinguismo comum. Por esses motivos, o número de países oficialmente bilíngues no mundo tem crescido.

Ao estudarmos o bilinguismo e seus desdobramentos nos deparamos com uma bibliografia vasta sobre o assunto, o que torna sua definição ainda mais complexa. Até então, não há um consenso entre os autores que se debruçaram sobre essa questão. De um lado, estão os teóricos que discorrem sobre bilinguismo como Bloomfield (1935), Oestreicher (1974, 1981); Hamers e Blanc (2000), que se referem ao “bilinguismo perfeito” e, de outro lado, aqueles que entendem os níveis

² O texto em língua estrangeira é: “One nation-one language.”

distintos de conhecimento em cada língua como Heye (2003); Hakuta (1990) e García (1989).

Em seu dicionário *The American Heritage Dictionary of the English Language*, Morris (1978, p. 24) afirma que a palavra 'bilinguismo' tem origem no Latim da seguinte forma: *Bi + lingua*. Dessa forma, o autor se refere à habilidade de falar duas línguas. Corroborando essa linha de pensamento, o bilíngue Weinreich (1968, p. 1) diz que bilinguismo é "a prática de se usar duas línguas alternativamente". Seguindo esses autores, quando se trata do bilinguismo, se assume uma noção generalizada de que se refere ao indivíduo que tem certo domínio em duas línguas.

Hamers e Blanc (2000, p. 6), citam Bloomfield (1935), para atribuir ao bilinguismo a característica de "controle nativo de duas línguas". Explicam que, na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente. Segundo Bloomfield (1933, p. 55), "quando o aprendizado perfeito da língua não é acompanhado pela perda da língua nativa, resulta em bilinguismo, o controle nativo de duas línguas³" (tradução nossa). Segundo Bloomfield (1933, p. 55), não se pode definir um grau de perfeição que faz o bom falante estrangeiro tornar-se bilíngue, trata-se de uma definição relativa, porque mesmo o nativo não tem domínio total da própria língua.

Hamers e Blanc (2000, p. 6) definem bilinguismo como a "habilidade individual de usar duas línguas, a nativa e a estrangeira, de forma alternativa se o indivíduo possuir essa habilidade em uma, duas ou mais áreas da vida"⁴ (tradução nossa). Esses autores não consideram a influência do meio para fazer uma aceção do bilinguismo. Os mesmos autores citam Titone (1972) que apresenta o bilinguismo como "a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua, obedecendo às estruturas dessa língua e não parafraseando a primeira língua"⁵ (tradução nossa) (TITONE, 1972 apud HAMERS; BLANC, 2000, p.7).

³ O texto em língua estrangeira é: "In the case where this perfect-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages."

⁴ O texto em língua estrangeira é: "Bilingualism as an individual's ability to use two languages, his native language and a foreign language, in an alternative manner whether that individual possessed this ability in one or two fields of life or more".

⁵ O texto em língua estrangeira é: "Bilingualism is the individual's capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue".

Essas definições seguem uma visão perfeccionista a respeito do bilinguismo. Tal noção é compartilhada com Oestreicher (1974, p. 9) que o considera como o domínio completo⁶ (tradução nossa) de duas línguas diferentes sem interferência do meio.

Opondo-se à visão que inclui apenas “bilíngues perfeitos”, Macnamara (1967) admite as habilidades linguísticas para se referir ao bilinguismo. Segundo ele, “o sujeito bilíngue deve dominar pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), em uma língua diferente de sua língua nativa, ainda que seja o mínimo”. O autor também adota uma visão de *continuum* para se pensar em indivíduos bilíngues, dessa forma, as pessoas que apenas leem, ou leem e escrevem, ou apenas compreendem outra língua, podem ser consideradas bilíngues. Complementando as ideias de Macnamara (1967), segundo Salgado (2008, p. 23), o sujeito bilíngue pode ser compreendido como aquele que pode operar, em algum nível, ‘mais de uma língua’.

Meyers-Scotton (2006) postula que o interesse dos indivíduos pela segunda língua surge devido a dois fatos sociolinguísticos: “a) as pessoas falam duas línguas porque a segunda língua desempenha função social importante para elas; e, b) os indivíduos de uma dada comunidade tem repertório linguístico individualizado” (MEYERS-SCOTTON, 2006 *apud* SALGADO, 2008, p. 24).

Megale cita Maher para contemplar em sua acepção do sujeito bilíngue tanto na dimensão linguística como numa dimensão não linguística. Em sua noção, Maher (2007) explica que

o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73 *apud* MEGALE, 2012, p. 248).

Apesar das dimensões apresentadas acima, nosso estudo sobre o bilinguismo nos tem permitido observar que o conceito e as questões que o envolvem são ainda mais complexas. O desenvolvimento da aquisição da segunda língua tem sido observado de formas distintas quando baseado na época, no lugar,

⁶ O texto em língua estrangeira é: “Oestreicher (1974: 9) shares the same notion regarding bilingualism as a complete mastery of two different languages without interference”.

na educação, no contexto social entre outros fatores em que esta sucedeu. Todas essas situações contribuem para que a compreensão sobre o bilinguismo venha se ampliando.

Por ser viva, a língua é dinâmica e variável por natureza e, assim, sofre a influência de mudanças sociais que podem transformar o mundo. Essas características tornam a língua “um sistema intrinsecamente heterogêneo em que se entrecruzam e são correlacionáveis fatores intra e extralinguísticos” (MATOS; SILVA, 1996, p. 27). Desse modo, o bilinguismo passa a ser considerado uma competência linguística que sofre variações diferenciadas. Torna-se relativo por envolver questões de grau, alternância, interferência, função. Heye (2003, p. 232) considera que “a condição de bilíngue se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas”.

Somando-se a isso, não se podem ignorar os impactos da globalização que, como argumentam Held e McGrew (1992 apud MEGALE, 2012, p. 243), “conecta comunidades em novas combinações de espaço-tempo”. Dessa forma, então, o bilinguismo se tornou uma área de pesquisa multidimensional e multidisciplinar, pois, pesquisadores com interesses diversos têm se debruçado em métodos diferentes para estudar seus aspectos.

No entanto, quais as situações em que o bilinguismo pode ocorrer quando observamos a realidade brasileira? O bilinguismo procede como resultado do aprendizado de uma segunda língua na escola, da presença de imigrantes estrangeiros que falam a língua de seu país de origem, da herança linguística de pessoas cujos pais são de diferentes nacionalidades, além de pessoas surdas que, além da linguagem de sinais, utilizam alguma língua oral, na tentativa de se comunicar com a comunidade ouvinte.

Crystal (1985, p. 42) postula que essas compreensões sobre o bilinguismo refletem a suposição sobre o grau de proficiência que o falante deve atingir antes de ser qualificado como bilíngue. Sendo assim, observamos que, de fato, se encontram diferentes definições para o que seria bilinguismo entre os teóricos relacionados ao tema. Por sua característica dinâmica e em constantes mudanças, os falantes atravessam estágios que se diferem parcial ou totalmente na aquisição da língua

adicional, além disso, dependendo da exposição a códigos linguísticos diferentes em momentos distintos da vida, a proficiência do falante pode diminuir ou não.

1.2 O que entendemos por educação bilíngue e escola bilíngue

Após fazer nossas considerações sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue, faz-se necessário diferenciar “educação bilíngue” de “escola bilíngue”. Por ser relativamente novo, há uma dificuldade de definição entre os termos porque o modelo bilíngue é pouco explorado por pesquisadores no Brasil. As expressões têm sido utilizadas para designar tipos de escolas que adotam abordagens de aquisição do conhecimento distintas para aqueles que buscam adquirir a segunda língua.

Estudos concernentes à educação bilíngue começaram nos Estados Unidos, pois, nesse país, encontrava-se um grande número de imigrantes na população. O objetivo dos imigrantes era aprender a língua e a cultura norte-americana para se tornarem cidadãos. Fillmore (1998, p. 54 *apud* MOURA, 2009, p. 46) explica que a educação bilíngue pode ocorrer em contextos familiares, ou/e através do envolvimento com grupos sociais com que interagem socialmente. Isso porque, na educação bilíngue, a língua é o meio para se conhecer conteúdos diversos. O bilinguismo na educação bilíngue ocorre, segundo esse autor, fora da sala de aula.

Nas escolas bilíngues, o bilinguismo é “parte de um programa estruturado em uma escola, e a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino” (MOURA, 2009, p. 46). A autora explica que

é possível que a língua seja também estudada em seus aspectos intrínsecos em programas de educação para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas como matemática, artes ou ciências, por exemplo. Assim, programas escolares em que as línguas são ensinadas como disciplina, mesmo que em uma carga horária ampliada, não podem ser caracterizados como educação bilíngue (MOURA, 2009, p. 47).

Apesar de não haver legislação específica que determine se uma escola é ou não bilíngue, por ter essa distinção na nomenclatura, usaremos o termo “educação escolar bilíngue” (AFFONSO, 2011, p. 24). No Brasil, esta tem crescido consideravelmente. Isso porque, de um lado, prepara-se as crianças para o mundo

globalizado e competitivo, e, de outro, vislumbra-se a abertura de inúmeras perspectivas pessoais e profissionais no atual contexto socioeconômico em que estamos inseridos. Por esses motivos, temos percebido que a oferta desse tipo de ensino tem se apresentado cada vez mais cedo na vida dos estudantes em alguns contextos urbanos. Além disso, os pais veem na escola bilíngue “a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p. 2).

O foco dos institutos de idiomas⁷ recai sobre o ensino do idioma com enfoque no desenvolvimento linguístico. Contudo, devemos compreender que “a escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês” (MARCELINO, 2009, p. 10) ou outro idioma. A “escola bilíngue” pode ser descrita, então, como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189). Assim, “a escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre” (MARCELINO, 2009, p. 11). O aprendizado em uma escola bilíngue não deveria ter o foco na aquisição da linguagem apenas, mas o de trabalhar conteúdos diversos de forma lúdica e no idioma-alvo, fazendo com que seja um aprendizado significativo e contextualizado.

1.3 Educação escolar bilíngue

No intuito de diferenciar a educação bilíngue de escola bilíngue em nossa dissertação, adotamos “educação escolar bilíngue” (AFFONSO, 2011, p.24) para nos referir a uma escola que usa duas línguas (português/inglês) como meio de instrução nas áreas de conhecimento em que os fatores sociais são cruciais para a escolha dos objetivos do programa.

⁷ Escolas ou cursos de idiomas que se dedicam ao ensino de um ou mais idiomas.

A escola bilíngue no Brasil, embora apresente diferentes formatos e possibilidades de combinação, singulariza aspectos culturais brasileiros e a representação da cultura, valores e crenças de países estrangeiros, além de representar uma tendência no mundo da globalização. Segundo Affonso (2011, p. 31), as escolas bilíngues no Brasil eram destinadas ao grupo dominante (elite econômica) e a um grupo menor de estudantes. Nesse trabalho, vamos analisar como os alunos que fazem parte de uma escola pública bilíngue do Ensino Médio se relacionam com a inclusão de um *site* educacional em suas aulas presenciais. Por esse motivo, vamos fazer alguns comentários sobre a educação escolar bilíngue.

Baker e Jones (1998, p. 465 *apud* MOURA, 2009, p. 47) postulam que os programas de educação escolar bilíngue apresentam dez objetivos para a aquisição da língua:

1. Assimilar indivíduos ou grupos na corrente predominante da sociedade, socializar pessoas para participação completa na comunidade.
2. Unificar uma sociedade multilíngue; trazer a um estado diverso multietnicamente, ou linguisticamente multinacional.
3. Possibilitar que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior.
4. Prover habilidades linguísticas que são negociáveis, auxiliem na empregabilidade e no *status*.
5. Preservar identidade étnica e religiosa.
6. Reconciliar e mediar comunidades linguisticamente e politicamente diferentes.
7. Expandir o uso de uma língua de colonização, socializando uma população inteira a uma existência colonial.
8. Fortalecer grupos de elite e preservar sua posição na sociedade.
9. Dar *status* igual na lei a línguas de *status* desiguais na vida diária.
10. Aprofundar a compreensão de língua e cultura (MOURA, 2009, p. 47).

Hamers e Blanc (2000, p. 322) citam Fishman e Lovas (1970), para apresentar uma classificação para a educação escolar bilíngue, a partir de quatro categorias que variam quanto: intensidade, tipos de imersão, objetivo e *status*.

Quanto à intensidade, programas bilíngues, apresentam as seguintes características:

- o bilinguismo transicional, em que a língua materna é usada como veículo facilitador da língua-alvo;
- o bilinguismo monoletorado, quando a escola usa as duas línguas, mas a criança é alfabetizada apenas na segunda;
- o bilinguismo parcial biletorado, em que ambas as línguas são utilizadas, mas a língua materna é utilizada para as matérias mais culturais; e
- o bilinguismo total biletorado, no qual todas as atividades são desenvolvidas nas duas línguas (ORLANDO VIAN JR et al, 2013, p. 239)

As escolas bilíngues brasileiras, em sua maioria, adotam o modelo de bilinguismo parcial biletorado. Elas têm parte do ensino na segunda língua e parte na

língua materna, sendo que a porcentagem de carga horária destinada à segunda língua varia de acordo com o programa.

Sobre os programas do tipo imersão, Hamers e Blanc (2000 p. 323) os dividem em três tipos:

- Imersão Inicial Total, em que toda instrução antes da educação fundamental é dada na língua estrangeira e na língua materna, sendo que esta é iniciada gradativamente até que o tempo das duas seja equivalente;
- Imersão Inicial Parcial, em que as duas línguas são utilizadas desde o início da vida escolar; e
- Imersão Tardia, em que a instrução na língua estrangeira é feita a partir do ensino médio (ORLANDO VIAN JR et al, 2013, p. 240).

Em relação à intensidade de contato e exposição à segunda língua, levando-se em consideração as classificações propostas por Fishman e Lovas (1970) e Hamers e Blanc (2000), observamos que as escolas brasileiras, em sua maioria, realizam um ensino bilíngue do tipo Imersão Inicial Parcial, já que as duas línguas são utilizadas desde o início da vida escolar.

Sobre o objetivo, a educação escolar bilíngue pode ser classificada em:

- “compensatório”, em que primeiramente existe a instrução na língua materna para uma maior integração ao contexto da escola;
- “enriquecimento”, em que ambas as línguas são utilizadas como meios de instrução de conteúdos e desenvolvidas desde a alfabetização; e,
- “manutenção do grupo”, em que a língua e a cultura do grupo minoritário são preservadas e aprimoradas (ORLANDO VIAN JR et al, 2013, p. 240).

Por fim, com respeito à categoria *status* Orlando Vian Jr *et al* (2013, p. 9) elucidam que

a língua varia de acordo com o modo como a língua é utilizada na comunidade, como, por exemplo, se tem importância primária ou secundária na educação, se é a língua de casa ou a língua da escola, se é a língua mais importante no mundo em detrimento da menos importante ou menos valorizada e, por fim, se é a língua institucionalizada ou não na comunidade.

No contexto brasileiro, o *status* da língua inglesa é secundário na educação.

1.4 Educação escolar bilíngue pública

O Rio de Janeiro tem experimentado uma grande inovação no sistema educacional. Diversas linhas de ação das secretarias de educação municipal e estadual procuram atender à diversidade que a rede demanda. Dentre as ações,

destaque-se o trabalho realizado, em parceria com empresas privadas, para a formação profissional nas escolas.

As novas oportunidades no mercado de trabalho têm levado muitos pais a começarem a procurar escolas bilíngues para os filhos. Estudos divulgados no portal⁸ da secretaria de educação estadual indicam que o aprendizado de idiomas está entre as prioridades da sociedade brasileira, que deve gastar muito em educação neste ano. Podemos identificar uma grande demanda neste público de famílias de classe média.

De acordo com o Programa Dupla Escola⁹ (vide 1.4.2), uma escola bilíngue proporciona aos seus alunos as competências linguísticas necessárias para usar duas ou mais línguas em situações acadêmicas e sociais. Para se alcançar esse objetivo, uma escola bilíngue ensina conteúdos diversos por meio das línguas. Por essa razão, os alunos não têm apenas aulas de uma língua estrangeira, mas participam de aulas de matérias diversas na língua estrangeira.

Este modelo de escola pertencia, essencialmente, à classe dominante, pois dispunha de condição financeira para custear as mensalidades dessas escolas. Contudo, devido às necessidades sociais de inclusão no mundo globalizado, os governos estaduais e municipais têm inaugurado programas para escolas bilíngues para atender a população em geral. Passamos a seguir a observar o programa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC): o Programa Dupla Escola.

Depois de uma pesquisa realizada pela SEEDUC, verificou-se que aproximadamente 97% dos pais não querem que seus filhos parem de estudar antes de concluir o Ensino Médio (Pesquisa MAPEAR, dezembro 2011). Isso significa que a educação é um valor entre pais da rede estadual de educação. Outras pesquisas constataam que 77% dos jovens fluminenses entre 15 e 17 anos estudam exclusivamente, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2008, realizada pelo IBGE. Além desses dados, pesquisas da SEEDUC indicam que o jovem nesta faixa tem interesse em cursos de formação profissional, que o capacitem para o mercado de trabalho. Já existem na rede estadual algumas unidades escolares que ofertam esses cursos, o que tem funcionado com muita eficácia.

⁸ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc>

⁹ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687140>

O quadro acima levou a SEEDUC a fazer uma experiência com o Instituto Oi Futuro em 2008. O resultado foi a elaboração e execução de um modelo de Educação Integral voltada para o desenvolvimento de novas habilidades com formação profissional. Nesse novo modelo pedagógico de ensino, as disciplinas da base comum estão integradas à educação profissional que, de acordo com a proposta da instituição, estão voltadas para o estudo de uma língua estrangeira, da criação de jogos eletrônicos e de administração, ou seja, as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Tal modelo inspirou a constituição do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, que se fundamenta na criação de uma matriz curricular única, de maneira que o conhecimento não seja setorizado, mas sim contextualizado. Foi desenvolvido, então, o Programa Dupla Escola, como objetivo transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidade para o aluno e que leve o aluno a perceber a importância que o investimento nos estudos tem para o seu futuro. Dupla Escola significa duas vezes escola: jornada dupla. E, para manter um adolescente na escola em tempo integral, é importante que o espaço seja atrativo.

O Ensino Médio Intercultural, cuja proposta curricular promove a formação plena de um aluno-cidadão, empreende ações que tenham por objetivo específico desenvolver a proficiência na língua estrangeira com ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir para o aprendizado da língua, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade.

O Ensino Médio Intercultural Brasil-EUA (Estados Unidos) apresenta uma proposta inovadora que pretende colaborar na consolidação de um conceito diferenciado de educação. Trata-se de Ensino Médio Regular, de formação geral não profissionalizante, que será oferecido em horário integral e proposta curricular integrada. Inclui a formação plena de um aluno-cidadão e promove, ao longo dos 03 (três) anos de duração do curso, ações que tenham por objetivo específico desenvolver a proficiência na língua inglesa. Desta forma, estão garantidas ações pedagógicas formais e não formais que possam contribuir para o aprendizado da língua, valorizando aspectos culturais e a interculturalidade.

Trata-se de uma iniciativa que é fruto de convênio entre a SEEDUC e o Condado de Prince George, no Estado de Maryland (EUA), e conta com o apoio do Consulado Geral dos Estados Unidos.

2 O GÊNERO LETRA DE CANÇÃO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM ON-LINE

“Ensinar com música pode ser muito mais proveitoso se os alunos souberem exatamente o que estão cantando”.
AMORIM, MAGALHÃES, 1998, p.106.

Podemos observar que, em nossa vida cotidiana, estamos constantemente em contato com os mais variados tipos de música. Indo a extremos, podemos dizer que é raro nos depararmos com alguém que não gosta de música. Ela tem o poder da distração, da emoção, da motivação e, por esses motivos, em seus trabalhos, Brewer (1995) Ellis (1997) Krashen (1987), Lightbown e Spada (2006) sugerem o seu uso na educação.

A partir do momento em que se gosta da sonoridade da melodia, da voz do cantor ou da mensagem, ouvir uma música prende a atenção. Amorim e Magalhães (1998, p. 97) acreditam que, “com seu poder mágico de despertar lembranças e sentimentos nas pessoas, a música pode acalmar, divertir, transportar, ensinar, distrair e unir as pessoas”. A emoção despertada pelas músicas pode ser traduzida em surpresa, raiva, compaixão ou tristeza trazida por nossas experiências de vida. Nossas vidas sociais e emocionais não se apresentam de forma estática, elas são instáveis e contínuas, pois o indivíduo sofre a influência dos espaços sociais onde se encontra.

Dentre esses espaços sociais, podemos citar a sala de aula, lugar de relações pessoais e terreno fértil para expressar afetividade, que não deve ser ignorada pelo professor em seu fazer pedagógico. No ambiente escolar, é fundamental que o professor desenvolva sua prática pedagógica para promover um diálogo que permita aos alunos perceber e interpretar suas emoções.

Na relação ensino-aprendizagem de língua inglesa com música, observamos a valorização do estudo do vocabulário e das estruturas linguísticas. Contudo, devemos considerar também as implicações afetivas como elementos enriquecedores do conhecimento.

No passado, via-se a compreensão oral apenas como auxiliar, tendo como objetivo era ser usada na sala de aula como ferramenta para o desenvolvimento das

demais habilidades. No entanto, atualmente, compreendemo-la como “o processo de receber, atentar para e atribuir sentido a estímulos orais” (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 138 apud OLIVEIRA, 2015, p. 75). Nesse processo, as atividades com as canções podem auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa, ou seja, podem ajudar os alunos a atuarem com eficiência nas situações reais de compreensão oral. Dessa forma, torna-se necessário conhecer em que consiste o processo de compreensão oral e a utilização das músicas nesse processo de aprendizado.

Sendo assim, este segundo capítulo de fundamentação teórica foi dividido em três seções. Discutimos alguns aspectos sobre a canção na internet, tendo em vista que a presente dissertação busca investigar a inserção de um *síte* educacional construído a partir de canções em uma sala de aula.

Na primeira seção, tecemos algumas considerações acerca das canções como instrumento de aprendizagem *on-line*, com foco no que é sugerido pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que, de acordo com a visão sociointeracional da linguagem, dita que não devemos ensinar somente a estrutura da língua sem que haja uma interação com a vivência do aluno (seção 2.1).

Para uma melhor compreensão do ensino de inglês voltado para a motivação por meio de letra de canção, dividimos a seção 2.2 em três subseções. Na primeira (subseção 2.2.1), apresentamos as canções e a motivação na sala de aula. Segundo Murphey (1992), as canções são motivadoras porque os alunos sentem-se mais impelidos a estudar com as canções que eles já ouvem. Outro fator no ensino com uso das canções é a afetividade. Segundo Wallon (2007; 2008), a afetividade é expressa por manifestações que surgem durante toda a vida. Com base nas considerações desse autor, mostramos as estratégias afetivas no ensino (subseção 2.2.2). Outro aspecto do ensino de inglês com canções é o fato de as atividades com canções serem lúdicas, por propiciar satisfação e prazer. Assim, admitimos, como Teixeira (1995), que existem vários motivos para a utilização de atividades lúdicas na prática pedagógica, que são apresentadas na subseção 2.2.3.

Na seção 2.3, tratamos da utilização das letras de canção nas aulas de inglês, abordando o aspecto da compreensão oral. Apresentaremos uma análise do processo de compreensão oral com o intuito de compreender as contribuições que as atividades podem trazer para esse processo na sala de aula.

2.1 A canção na internet

No universo das músicas, melodias e canções, também falamos em gênero. O estudo do gênero letra de canção se justifica quando observamos que as letras são representantes da língua em uso, da sua diversidade, além de serem uma maneira de influenciar socialmente as pessoas. Costa (2002) considera que as canções podem ser entendidas como “um processo de interação social que retrata a variação linguística de uma língua”. Trata-se de um “gênero intersemiótico, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical - rítmica e melódica” (COSTA, 2002, p. 107).

Em outras palavras, as canções são compostas por duas linguagens: a verbal e a musical, que se manifestam de forma artística e discursiva. A música e a canção possuem em sua essência aspectos lítero-musicais, isto é, texto e música. Devido a essa característica, não podemos desvincular o aspecto textual do musical. É “essa dualidade comunicativa que propõe a sua inclusão como um gênero ideal para uso escolar” (SILVA, 2007, p. 37).

Podemos admitir que há uma fronteira pouco espessa entre os gêneros poema e letra de canção devido ao fato de que tanto o poema quanto a letra de canção terem como objetivo fazer da língua um instrumento artístico capaz de tocar a sensibilidade do destinatário. São textos similares no formato, isto é,

se constituem de versos agrupados em estrofes e se caracterizam pelo ritmo. Ainda sobre a estrutura composicional do poema e da canção, observamos que a semelhança ocorre também na maneira de o professor aplicá-los na sala de aula, pois a linguagem não-verbal (melodia) não é levada em conta pela maioria dos professores (D'ONOFRIO, 2007, p. 125).

Ao trabalhar com o gênero letra de canção na sala de aula devemos entender que, segundo Bakhtin (1997, p. 279), todo gênero é definido por três dimensões essenciais: o *conteúdo* que é ou se torna dizível pelo gênero, a *estrutura/forma* específica de cada texto e, as *configurações específicas das unidades de linguagem* (estilo). No que concerne ao gênero letra de canção, o conteúdo trata, entre outras possibilidades e com bastante frequência, de relações pessoais. Frequentemente, as letras de canções apresentam uma tipologia narrativo-descritiva ou argumentativa

– pois nelas o autor conta uma história, descrevendo personagens, situações cotidianas, expressando sentimentos e/ou defende uma crítica à sociedade, entre outros.

Por fim, justificamos o uso de letras de canções no contexto do ensino de inglês porque, assim como Simões (2005, 2007), acreditamos que esse gênero textual apresenta as seguintes vantagens:

a) possibilidade de se lidar com um universo textual conhecido, propiciando assim a condução didático-pedagógica na linha da *aprendizagem significativa*; b) garantia de abordagem interdisciplinar imediatamente deflagrada entre literatura e música; e c) oportunidade para a discussão das diferenças culturais a partir dos usos linguísticos documentados nas *letras de música* (SIMÕES, 2005/2007, sp.).

A tecnologia tem fomentado novos hábitos e tipos de aprendizagem que têm sido introduzidos e sedimentados de forma muito rápida. Contudo, vários desses comportamentos ligados à tecnologia não são totalmente novos. Ao nos referirmos à letra de canção e à maneira de lidar com ela, reconhecemos a existência de uma nova forma de consumir o gênero em diferentes suportes (ouvi-la *on-line*, assistir aos vídeos no *Youtube*, baixá-la para o computador ou celular entre outras). Segundo Vladi (2011, p. 108), contudo, isso não implica a desaparecimento de outras formas de fruição musical.

Vladi (2011) defende a tese de que o gênero canção é pensado, segundo Frith (1996 apud VLADI, 2011, p.108), a partir de convenções sonoras e de sociabilidade. Está relacionado a diversos elementos, como gravadoras, lojas de discos, artistas, meios de comunicação, público consumidor (VLADI, 2011, p.108). A autora explica que:

pensar o consumo da música¹⁰ como parte de uma cultura inserida em uma imensa e poderosa rede de comunicação, que se assemelha a uma rede social com experiências mediadas por gravadoras, blogs, emissoras de rádio, festivais de música, concertos, todos estes elementos que possibilitam uma sociabilidade entre produção, circulação e audiência (VLADI, 2011, p.77).

Acrescenta, ainda, que:

A música é parte de um padrão de comunicação que compartilha valores, sentimentos, experiências e a forma como ela circula indica como se comunica e traz significações para determinadas práticas musicais, que

¹⁰ Entendemos que, segundo o dicionário Houaiss, **música** é “a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização”. Em nosso artigo, podemos inferir que, por seguir regras de composição, **música** refere-se ao seu âmbito oral (canto) e escrito (poema/letra de musica), formando, assim, o gênero canção, ou, como estamos utilizando para efeito de processo leitor, letra de canção.

são resultantes dos sentidos construídos quando a ouvimos (VLADI, 2011, p.77-78).

A tecnologia digital tem favorecido o aparecimento e/ou a transformação de gêneros textuais variados. Estes são provenientes dos próprios ambientes virtuais, ou adaptados segundo os recursos que o meio oferece. Isso porque a maioria deles tem similaridades com gêneros advindos de usos sociais da linguagem ligados a outros suportes, tanto na oralidade como na escrita. Assim, questionamos qual seria o aspecto diferencial das letras de canção difundidas no suporte jornal, revista ou entregues em uma folha impressa na aula e as letras de canção presentes no suporte computador (*on-line*), que são lidas em páginas da internet?

Leffa (2008, p. 30) afirma que “o computador, na realidade, representa uma convergência de diferentes tecnologias, incluindo textos, imagens, sons e movimentos”. Entendemos, dessa forma, que o meio eletrônico oferece peculiaridades para usos sociais e culturais que não se oferecem (ou ao menos não da mesma forma) nas práticas sociais geradoras de textos escritos ou falados, pois

com os formatos virtuais (...) o próprio padrão de consumo se altera. Ao invés de se restringir a um objeto em si, surge um consumo diretamente *on-line*, transformando a gravação sonora numa informação transferível de suportes (do CD para um HD, para o iPod, para CD, por exemplo) (MARCHI, 2004, p. 13 *apud* VLADI, 2011, p.101).

A tecnologia possibilita que o aluno assuma uma autonomia de ação ao lidar com as músicas e suas respectivas letras devido às transformações de hábitos proporcionados pela internet. Dessa forma,

baixar faixas de *sites* na internet e fazer uma biblioteca musical de 120 GB no MP3 Player ou ouvir canções em *streaming* em rádios *on-line* como Blip.fm transformam os hábitos de escuta musical e a forma como nos relacionamos com formatos culturais como as canções e os álbuns (VLADI, 2011, p.115).

A grande quantidade de letras de canções encontradas no ambiente *on-line* é acompanhada pela melodia e por um clipe. Ao juntarmos essas letras de canções e suas melodias com as atividades que podemos acessar por meio do *site* educacional, a saber: comentários, exercícios de fonética, atividades de fixação do vocabulário e do conteúdo, além de leituras das últimas notícias sobre o cantor favorito, notamos que o processo de aprendizagem torna-se instrutivo, motivador e abre múltiplas possibilidades de práticas sociais orais e escritas. Assim, a possibilidade de aprender com um número considerável de letras de canções,

utilizando os recursos oferecidos pela internet, se constitui uma grande aplicação ao ensino.

Às vantagens apontadas acima, acrescentamos o fato de tratar-se de um gênero consumido de forma assídua pelos alunos, como lazer, pois o hábito de baixar ou consultar as letras das canções no computador é uma atividade muito comum atualmente.

2.2 O ensino de inglês voltado para motivação por meio de letra de canção

A teoria sociointeracional foi gerada com base nos trabalhos do psicólogo russo Lev Vygotsky (1978). A base teórica do sociointeracionismo mostra que o conhecimento se dá a partir do sujeito em sua ação com o meio, a sociedade. Vygotsky (1978, p. 82) defende que o conhecimento humano se constitui a partir da interação com o meio em que está inserido de forma ativa (interferindo na realidade) e interativa (na comunicação e observação do outro).

A teoria sociointeracionista estabelece que o ser humano se constitui como tal graças às relações (interpessoais ou intra-pessoais) estabelecidas com o outro na sociedade. A linguagem, o instrumento de interação humana, possibilita e efetiva essas relações. A este respeito, Vygotsky (1978) destaca o eficaz papel da linguagem tanto na formação do pensamento quanto na formação do caráter do indivíduo.

Na sala de aula, “o foco é a interação entre professor (visto como o facilitador da aprendizagem) e o aluno, ou mesmo entre alunos” (CARDOSO, 2005, p. 27). Na escola, que é parte integrante da sociedade na qual nos encontramos inseridos, não podemos ignorar o conteúdo pessoal vivido por cada aluno, pois eles trazem consigo interações com diferentes sujeitos e situações culturais distintas. No papel de formar cidadãos responsáveis pelo seu próprio aprendizado, a escola dedica-se a fornecer mecanismos didático-pedagógicos que favoreçam o aprendizado de forma dinâmica e contínua.

Dessa forma, orientada pela a linha de pensamento da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) que representa a diferença entre a capacidade da

criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém (VYGOTSKY, 1978, p. 84), a escola deve identificar o nível de desenvolvimento dos seus estudantes e direcionar o ensino em vista do aprimoramento e desencadeamento de novos conhecimentos e habilidades.

Portanto, a teoria sociointeracionista caminha no plano social e, nessa perspectiva, o trabalho com as letras de canção teve um aspecto sociointeracional, porque os alunos estavam aprendendo uns com os outros. Por esse motivo, são adequadas como alternativa de um ensino motivador.

2.2.1 As canções e a motivação na sala de aula

Ainda encontramos, na prática de alguns professores de língua inglesa de escola pública, a orientação do ensino para a forma, a gramática. No entanto, propomos, neste trabalho, com base na teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978), o ensino da língua inglesa através das canções. Isso porque, como já dito, visamos proporcionar o envolvimento afetivo, emocional e cognitivo dos alunos com atividades que envolvam o gênero letra de canção e a comunicação entre os alunos, além da reflexão crítica sobre o conteúdo delas.

A presença da música nos diversos ambientes sociais justifica a possibilidade de considerá-la como transformadora do aprendizado meramente tradicional em uma experiência lúdica, dinâmica, motivadora e significativa.

A importância das canções no ensino de línguas foi observada por Murphey (1992, p. 7-8). O autor apresenta dez razões para justificar sua perspectiva:

1 – Apesar de a tecnologia ter universalizado o acesso às músicas, elas podem, de fato, auxiliar no desenvolvimento do discurso adulto (LIVINSTONE, 1973 apud MURPHEY, 1992, p. 8).

2 – As músicas de fato ajudam no desenvolvimento da fala das crianças (MURPHEY, 1992, p. 8).

3 – As músicas podem ser consideradas “fala infantilizada de adolescente¹¹” (no sentido que os adolescentes – quase adultos – passam por mudanças que reduzem a presença da fala infantilizada que eles ouviram).

4 – As músicas encontram-se em muitos lugares da esfera social, no entanto, na escola, esta ainda não é comum.

5 – As músicas, depois de ouvidas, tornam-se difíceis de tirar da mente.

¹¹ A “*adolescent motherese*” ocorre quando um adulto fala de forma infantilizada, ou seja, fala como se estivesse conversando com um bebê. Tradução nossa.

6 – A respeito do que relatou Piaget (1923), as músicas podem ser descritas como língua do ego que as crianças usam para conversar sem preocupações com o interlocutor.

7 – As músicas, em geral, lançam mão de uma linguagem simples e conversável, com muita repetição que é o que muitos professores de inglês procuram em textos simples.

8 – As músicas podem ser escolhidas pelos ouvintes de acordo com seus objetivos, pois a maioria das músicas populares não tem público específico, lugar ou época de referência.

9 – As músicas são relaxantes. Elas oferecem divertimento e encorajam a harmonia em grupo.

10 – Em termos práticos, para os professores de línguas, as músicas são textos pequenos e independentes, representam gravações e filmes que são fáceis de lidar em uma aula. E a fonte é inesgotável (MURPHEY, 1992 p. 7-8).

Podemos dizer, a partir do trecho acima, que a música é de suma importância no desenvolvimento físico e social dos estudantes. Na história do ser humano, em cada cultura, as canções são utilizadas de forma diferenciada, agindo no desenvolvimento da criança de maneira abrangente, ou seja, no cognitivo, na afetividade e no social.

Ao ouvir o som de uma canção, os sentimentos e níveis de energia são afetados, pois ela desperta no ouvinte lembranças que estimulam a atividade mental. Brewer (1995) alega que usamos a canção para criar um ambiente adequado, construir um senso de antecipação, energizar as atividades de aprendizagem, mudar as ondas cerebrais, facilitar a concentração, melhorar a memorização, facilitar a aprendizagem multissensorial, diminuir a tensão, soltar a imaginação e, ainda, adicionar um elemento de diversão. Trata-se de uma ferramenta poderosa para expressão pessoal porquanto nos ajuda a preparar o terreno para muitas experiências importantes. Por aumentar as habilidades da memória, Brewer (1995) admite com Lozanov (1960) que a canção acelera a aprendizagem. Os autores dizem que há dois métodos (*concert*) para usar a canção com eficiência:

- *The Active Concert* – ativa o processo de aprendizagem de forma mental, física e emotiva;
- *The Passive Concert* – é gerado quando o aluno entra em um relaxado estado alfa cerebral para aumentar a absorção da informação. (LOZANOV, 1960 *apud* BREWER, 1995)

O emprego de ambos os métodos resulta em uma alta fixação do conteúdo e, quando juntamente aplicados, os alunos têm uma poderosa experiência de aprendizado (BREWER, 1995).

Murphey (1992) chama a atenção para o fato de as músicas serem motivadoras. Porém, os alunos sentem-se mais impelidos a estudar com as canções que eles já ouvem no seu dia a dia ou com aquelas que eles querem ouvir. Neste pensamento, Murphey (1992, p. 14) sugere dois direcionamentos:

1 - Utilizar as escolhas dos alunos sempre que possível – favorecemos o envolvimento dos mesmos com as aulas, e dando importância ao cotidiano e às preocupações deles;

2 - Manter o aluno no centro da atividade – neste caso, muitos materiais usam questionamentos que estimulam a compreensão e análise das músicas, a partir da visão do professor e isto para Murphey (1992) é uma infração ao direito à liberdade de pensamento e interpretação.

Complementando essa idéia, a utilização do gênero letra de canção é motivacional para o ensino de línguas estrangeiras porque estas auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas (compreensão oral, a leitura, a fala e a escrita), ajudam a explorar a criatividade além de aumentar e reforçar o vocabulário e de servir de peça principal para garantir a comunicação na sala de aula (MURPHEY, 1992, p. 6) em atividades que trazem proveito na formação do indivíduo bilíngue.

O intuito de motivar os alunos a estudarem inglês na escola pública requer que os professores utilizem as estratégias motivacionais para garantir o desenvolvimento do discente. Pesquisadores como Dornyei (2001), Pennington (1992,1995), Schumann (2001), Gardner e Lambert (1972) têm se debruçado na busca por precisar as estratégias motivadoras por entenderem sua vital importância no ensino de uma língua estrangeira. A motivação é vista na literatura de diversas formas, mas em um consenso geral é descrita como uma força motora que impulsiona o processo de aprender, sem a qual não pode haver sucesso na aprendizagem.

Dornyei (2001) estabelece que a motivação é muito usada quando os professores de línguas se referem a alunos bem-sucedidos. De fato, a autora estabelece que a motivação possui um conceito abstrato e, por isso, por vezes, ela é considerada como a chave para a estabilidade do aprendizado, além de

intuitivamente substituir os termos entusiasmo, compromisso e persistência. O conceito de motivação proposto em Dornyei (2001), que afirma que

a motivação envolve a escolha de uma ação particular, a persistência nessa escolha e o esforço subsequente nessa escolha. Em outras palavras, a motivação é responsável por: o porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa; quanto tempo elas estão desejosas de sustentar ou dar continuidade à atividade e como lidarão com as dificuldades para a encontrarão para sustentar ou continuar a tentar realizar a atividade (DORNYEI, 2001, p. 8 apud PINHEIRO et al., 2013 p. 5).

Prossegue Dornyei (2001), esclarecendo que, para ocorrer uma motivação maior por parte dos estudantes de línguas, todos devem estar envolvidos nesta construção – professores e alunos, pois motivação é cultivada em longo prazo, e pode ser desenvolvida através de estratégias implantadas pelo docente em sala de aula, que auxiliarão na prática e na construção de um ambiente motivacional, propiciando uma boa relação professor-aluno.

O professor de línguas pode agir em diversas frentes, como, exemplo, tentar diretamente persuadir o aluno, exercendo influência direta sobre ele e incentivando-o à aprendizagem da língua; promover condições para a escolha de determinada ação que leve ao aprendizado; ou às vezes simplesmente fornecendo boas oportunidades para a prática de língua (PINHEIRO et al., 2013 p. 5).

Partindo desse ponto de vista, Paixão (2011, p. 12), com um trabalho baseado nas teorias de Rogers e Maslow (1991), acredita que o professor tem o papel de “influenciar positivamente ou negativamente no desejo e na disposição do aprendiz em aprender e continuar o aprendizado da língua alvo”. A desmotivação discente influencia o professor, causando prejuízos ao ensino, pois todos devem estar envolvidos na construção da aprendizagem. As letras de canção podem ser assumidas como elementos motivacionais e transformadores do ambiente na sala de aula, dessa forma, desenvolve-se a motivação na sala de aula.

2.2.2 Estratégias afetivas no ensino com letras de canção

No contexto escolar, é preciso compreender as estratégias de aprendizagem, que são comportamentos, ações, atitudes e técnicas voltadas para o aprendizado. Com base na pesquisa de Cardoso (2005, p. 56), identificamos que, quando tomamos a letra de uma canção e elaboramos exercícios de compreensão oral e

escrita, “estamos empregando uma estratégia, pois estamos procurando facilitar a compreensão do texto”. Esses exercícios têm como objetivo auxiliar a compreensão e retenção de um texto.

Neste aspecto, torna-se relevante

o uso de estratégias de aprendizagem, a fim de promover um melhor aproveitamento do que é aprendido (*input*), transformando-o em *intake* e, conseqüentemente, em *output*, isto é, facilitando e agilizando o percurso do que é aprendido, até que se torne adquirido. Para se compreender esse percurso, é necessário levantar a caracterização das estratégias (MAGALHAES, 1997, p. 59).

Em relação à aprendizagem, Cardoso (2005) assume com Pozo (1996), Nisbett e Shucksmith (1987) e Dansereu (1985) que as estratégias são compreendidas como “consequências integradas de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação” (CARDOSO, 2005, p. 59).

Cardoso (2005, p. 61) cita Wenstein et al. (1988) para definir estratégias de aprendizagem como “procedimentos para gerenciar, dirigir e controlar a própria aprendizagem em diferentes contextos”. A autora acrescenta “Leffa e Paiva (1993) que definem estratégias de aprendizagem como “um processo consciente de ‘gerenciamento’ da aprendizagem”, além disso, esses autores “acrescentam que a habilidade de usar essas estratégias de forma correta é essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Nesse sentido, concordamos com Cardoso (2005, p. 62), segundo a qual, a maioria dos autores compreende as estratégias como “processos conscientes de aprendizagem” ou como “resolução de problemas (de aprendizagem ou de processamento de informação)”. As estratégias são apresentadas como facilitadoras do processo de aprendizagem e, também, como responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno.

Há diferentes classificações para se considerar as estratégias de aprendizagem. Essas classificações têm sua construção composta por elementos distintos. Assim como Cardoso (2005, p. 68), damos preferência à classificação de Oxford (1989, p. 16) para melhor entendimento do assunto. A divisão apresentada pela autora constitui-se como mais abrangente, são estratégias de aprendizagem **diretas**, que estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem (estratégias de retenção, cognitiva e de compensação); e, **indiretas**, que contribuem para os

processos de compreensão ou produção, mas não estão ligadas diretamente a eles (metacognitivas, afetivas e sociais).

As canções podem ser utilizadas como ferramentas de motivação e também de estimulação da afetividade. Algumas estratégias elaboradas com as canções podem fazer com que o aluno se torne ativo diante do conhecimento. As estratégias indiretas afetivas estão “ligadas à diminuição da ansiedade, auto-encorajamento e controle da “temperatura emocional” (CARDOSO, 2005, p. 68 apud OXFORD, 1989, p. 16). Partindo da necessidade de os alunos controlarem a própria aprendizagem, eles mesmos devem saber lidar com as emoções. Além disso, os alunos buscam aprender a língua através do significado das palavras contidas nas canções. Sendo assim, eles devem elaborar e armazenar o conhecimento novo na memória de longa duração e, também, saber aplicá-lo em situações variadas.

A questão da afetividade como fator preponderante na aprendizagem foi também abordada pelo educador francês Wallon (2007; 2008), além de Vygotsky (1968) e Piaget (1968). Wallon (1995) ganha destaque em suas teorias acerca dos desenvolvimentos cognitivos, intelectuais, das emoções e de sentimentos que permeiam as relações professor-aluno por defender que “o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente que o afeta de alguma forma” (WALLON, 1995, p. 117). Wallon e Vygotsky assumem que a interação professor-aluno está fortemente marcada pela afetividade. Wallon (*idem*) esclarece que “a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo”. Partindo desse ponto de vista, a escola, na visão de Wallon (2007; 2008), deve assumir uma postura que atenda as necessidades afetivas dos aprendizes integrando razão e emoção numa lógica que saiba perceber e incorporar as pulsões vitais dos alunos no processo de ensino aprendizagem.

As canções causam o aparecimento de emoções, sensações e estado de espírito não só por meio da melodia, mas também porque faz uso de palavras que são resultantes de combinações estéticas e rítmicas que envolvem os alunos e auxiliam a impelir o conhecimento.

2.2.3 A ludicidade no ensino de inglês através das canções

O lúdico foi, por vezes, relacionado ao jogar e ao brincar sem que houvesse nestas ações o intuito de alcançar objetivos secundários, como desenvolver conhecimentos de leitura, por exemplo. No entanto, segundo Teixeira (1995, p. 23) “o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo”. O autor explica que o lúdico é prazeroso, “devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo”, e, devido ao fator motivacional de certas atividades, o aluno é envolvido em um estado de vibração e euforia. Em razão do entusiasmo que se desenvolve, “a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo” (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

O ensino de língua inglesa necessita ser motivador, estimular a vontade do aluno, levá-lo à reflexão, a aprender por meio da interação com o outro, além de reconhecer e aproveitar as práticas digitais que os estudantes realizam, visto que, para que o aluno busque informações para ampliar seu próprio conhecimento, as lições devem entrar em seu universo. As atividades lúcidas, por exemplo, dentro do contexto que o professor quer trabalhar, propiciam a aprendizagem, procurando melhorar sua atenção e seu desempenho, pois estas

integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Complementando a contribuição de Teixeira (1995), tomamos conhecimento de que existem vários motivos para a utilização de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas, são eles:

a) os recursos lúdicos correspondem naturalmente a uma satisfação interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. b) o prazer e o esforço espontâneo são elementos fundamentais na constituição das atividades lúdicas; c) as atividades lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o pensamento e o senso crítico; d) as atividades integram e acionam as esferas motoras, cognitivas e a afetiva dos seres humanos.

Assim sendo, vemos que as atividades lúdicas, através de sua atratividade, propõem despertar o interesse do aluno, fazendo com que ele participe mais, dialogando com seus colegas, ouvindo opiniões diferentes sobre o tema abordado, refletindo, questionando e se conscientizando sobre seu papel social no mundo.

Nesse processo, cabe ao professor de língua inglesa a tarefa de transmitir o idioma com atividades. Um exemplo disso é a necessidade de memorizar conteúdos, como algumas regras gramaticais, aspectos lexicais e estruturais, essa memorização pode acontecer mais facilmente em decorrência de uma atividade lúdica.

Lightbown e Spada (2013, p. 10) afirmam que o primeiro idioma é adquirido após horas de exposição à língua por meio de músicas, jogos e programas de televisão, assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve ser diferente. Corroborando com essa perspectiva, para Paiva (2001), a música assume um papel de destaque em vários estágios da vida dos seres humanos, conseqüentemente, sendo importante que esteja presente na educação.

Estudiosos como Fonteferrada (2005) pensaram a música como parte integrante no processo educacional. No dizer de Barbosa (2012, p. 8), esse e outros pensadores perceberam o quanto a música é importante para o desenvolvimento da criança, porquanto, “Rousseau, Pestalozzi e Froebel pensaram o ensino de música atrelado às necessidades e especificidades das crianças”, enquanto que, “Herbart pensou o ensino de música como um processo conservador”. Por ambos os motivos, eles se debruçaram para afirmar que as músicas podem ser usadas nas aulas como meios para promoverem a aprendizagem.

No ensino com canções devemos considerar que, nos dias atuais, a internet é um importante componente para auxiliar na aquisição da língua inglesa. Nesse espaço cibernético, aprender uma nova língua é essencial. Os ambientes *on-line* fazem com que o aluno aprenda um novo idioma a partir do meio social em que se encontra. Compartilhando com essa noção, Bogusz (2016) acrescenta que, no tocante ao inglês, esta é a língua que está mais inserida na aprendizagem mediada pelo computador.

Os ambientes *on-line* propiciam inúmeras oportunidades ao estudante de usar a língua socioculturalmente contextualizada, visto que os ambientes *on-line* proporcionam aos estudantes contato com outros alunos ou falantes da língua inglesa. Por isso, Bogusz (2016, p. 11) postula que os ambientes *on-line* no âmbito escolar propiciam uma mudança significativa na prática docente, “pois o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a conduzir o aluno a analisar informações, relacionar, contextualizar dados e pensar criticamente”.

Cabe-nos, então, perguntar: Como podemos utilizar os artefatos eletrônicos disponíveis a que os alunos tanto se apegaram? Berk (2008, p. 54) expõe que, em primeiro lugar, os alunos ouvem música. As atividades *on-line* que seguem são: jogar, falar ao telefone, enviar *e-mails*, assistir vídeos, entre outras atividades múltiplas. Dessa forma, podemos compreender que a música é a atividade lúdica mais assídua na internet. Por isso, sua versão *on-line* na sala de aula deve ser bem aproveitada.

O primeiro motivo para esse fato encontra-se nas resistências que o uso da internet e seus recursos enfrentam no ambiente escolar. Santos *et al.* (2007, p. 7) relatam que o uso das novas tecnologias é cercado de resistências: de um lado, enfrentamos a falta de preparo dos professores e, por outro lado, nos deparamos com a falta de condições que propiciem sua utilização adequada nas escolas. Em seu texto “A *www* e o Ensino de Inglês”, Paiva (2001) considera a adesão às novas tecnologias um fator de extrema importância por permitir a autonomia na aprendizagem. Além disso, ela dá a conhecer que os recursos da *Web.2.0* permitem usar a língua em diferentes experiências de comunicação.

Bogusz (2016, p.11) assume com Chaves (2007), sobre as tecnologias, que “seu uso em atividades lúdicas no ensino de inglês é uma alternativa para professores que desejam fazer com que seus alunos se sintam cativados pelo estudo do idioma e à vontade em relação à se expressar na língua-alvo”. Portanto, torna-se fundamental que o ensino da língua inglesa contemple a presença de dois elementos importantes para o ensino atual: a internet e as canções. A internet, por permitir uma educação cidadã completa, admitindo a participação dos alunos na construção do saber, e, as canções, que por seu potencial, produz um efeito lúdico positivo ao conduzir o aluno na aprendizagem motivando e emocionando-o.

Por esses motivos, como Brewer (2008), concordamos que as músicas presentes nos *sites* educacionais oferecem uma sensação de prazer, despertam afetividade nos alunos, envolvem os alunos com suas atividades lúdicas além de serem formas de socialização. Tais características podem contribuir para a aprendizagem, pois desenvolvem maior interação com professores, colegas e o mundo globalizado.

2.3 A utilização das letras de canção nas aulas de inglês abordando o aspecto da compreensão oral

De início, a compreensão oral, por sua natureza, costumava ser vista como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento das demais habilidades (ROST, 1994 apud OLIVEIRA, 2015, p. 75). Era considerada uma forma inferiorizada das habilidades de fala e escrita¹² (SCARCELLA; OXFORD, 1992, p. 139 apud OLIVEIRA, 2015, p. 75), contudo, a abordagem comunicativa deu um novo foco ao aprimoramento do processo de compreensão oral. A “compreensão oral é um ato ativo e criativo de construção de mensagem” (CARDOSO, 2005, p. 38), por isso, é a habilidade que mais precisa de atenção no aprendizado de uma língua, pois é a atividade que, apesar de poder ser considerada uma das mais difíceis no aprendizado de uma língua estrangeira, é a mais utilizada na vida diária. Hoje sabemos o quão importante é a compreensão oral para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Na literatura, encontramos algumas definições da compreensão oral. Gilakjani e Sabouri (2016, p. 124) admitem que há uma diferença entre os termos habilidade auditiva (*listening*) e compreensão oral (*listening comprehension*). O primeiro, Goss (1982 apud Gilakjani e Sabouri, 2016) define como o “processo de se compreender o que se ouve e organizar seus elementos lexicais de forma que o haja sentido”. Quanto à compreensão oral, Brown and Yule (1983 apud GILAKJANI; SABOURI, 2016, p. 123) dizem que “significa que a pessoa compreende o que ele/ela ouve (percepção)”. Segundo Rost (2002), a principal diferença entre *percepção* e *compreensão* “consiste no nível de atenção dispensada à informação” (CARDOSO, 2005, p. 38). Quando ele/ela toma conhecimento do texto através de ouvi-lo, então irá compreendê-lo”.

Ainda sobre as concepções de compreensão oral, Chastain (1971 apud GILAKJANI; SABOURI, 2016, p. 124) admite que o objetivo da compreensão oral é compreender a língua em situação normal de velocidade e condição. Autores como Steinberg (2007) e Azmi Bingol, Celik, Yidliz, and Tugrul Mart (2014) definem compreensão oral como “a habilidade de alguém de reconhecer o outro através dos

¹² *Listening is the Cinderella skill in second language learning* (NUNAN, 1997, p. 238).

órgãos de sentido e auriculares e atribuir significado à mensagem para compreendê-la”.

São dois os processos de compreensão oral: **bottom-up** (processamento ascendente) e **top-down** (processamento descendente) (RICHARDS, 1990, p.90, KLEIMAN, 1989, p.55, SERAFINI, 1996 apud CARDOSO, 2005, p. 49).

No processo de compreensão ascendente, o ouvinte analisa a mensagem recebida em sucessivos níveis organizacionais, começando com sons isolados, depois, palavras. As palavras se combinam, formando orações que, por sua vez, vão formar frases, chegando, finalmente, ao significado. Já na perspectiva do processamento descendente, o ouvinte compreende o que é dito por inferência. O ouvinte analisa o contexto discursivo (os participantes, o lugar, as razões etc.); ele, então, ativa seu esquema (*schema*) para a situação em que se encontra e tenta apreender o significado, comparando o que ele esperava que fosse dito e o que realmente foi. Os dois processos são essenciais para que haja compreensão (SERAFINI, 1996, p. 215 apud CARDOSO, 2005, p. 49 -50).

Autores como Nunan (1997), Rost (1994), Anderson e Lynch (1988), entre outros, assumem que ambas as estratégias *bottom-up* e *top-down* são igualmente necessárias. Torna-se importante, portanto, considerar esse fato no planejamento das aulas e produção do material de ensino, pois o professor deve contribuir não apenas com o processamento ascendente, ou seja, com a habilidade de discriminar as pequenas partes das frases, todavia deve, também, ajudar ao aluno usar o que eles já conhecem para compreender o que ouvem. No desenvolvimento de exercícios, tarefas que visam à compreensão oral o professor deve adotar uma variação flexível de estratégias de compreensão oral. Este é um desafio para os professores na sala de aula (NUNAN, 1997, p. 239, 240).

Nossa perspectiva é a de que a compreensão oral no ensino de inglês está vinculada à competência comunicativa do aluno/falante. Encontramos nos PCN (1998), que “o aspecto sociointeracional da aprendizagem é fundamentado no conceito de que a cognição é construída através de procedimentos interacionais”. Dessa forma, o professor de língua inglesa deve deferir mais atenção às situações de desenvolvimento da compreensão oral ao longo de sua prática.

Uma das oportunidades de fazer os alunos interagirem visando à prática oral é proporcionada pelas canções. As canções contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral da seguinte forma:

- Os alunos podem usar vocabulário, expressão idiomática e sintagma novos;

- Os mesmos são expostos a sotaques nativos de lugares diversos do mundo e tomam conhecimento disto no contexto;
- Eles conhecem estruturas da língua empregada por compositores e cantores descomprometidos com a precisão da gramática, estrutura frasal, pronúncia, sílaba tônica e outros aspectos referentes às letras das canções;
- É uma ótima atividade para memorização da pronúncia do vocabulário novo, e;
- As letras de canção que se aproximam da realidade dos alunos são benéficas para que os alunos melhorem sua compreensão oral.

A finalidade de se praticar a compreensão oral na sala de aula com as canções é para que os alunos aprendam a atuar de forma natural em situações reais da vida. A sala de aula não fornece uma situação real de compreensão oral, no entanto, para que os alunos se tornem eficientes fora da sala, as práticas de compreensão oral devem possibilitar a aproximação com esse processo (UR, 2009, p. 107). A compreensão oral deixou de ser uma habilidade passiva, significa dizer que ela precisa ser trabalhada na sala de aula. Uma vez que ouvir as canções em inglês é uma atividade contínua e favorita dos alunos, cabe ao professor, consciente dessa necessidade, em suas aulas, contemplar atividades com canções voltadas para o desenvolvimento da compreensão oral.

Field (1998, p. 242) indica um formato para o preparo de atividades de compreensão oral. Ele considera as fases de **pré-compreensão oral** (que compreende ao ensino de todo vocabulário importante no texto), **compreensão oral** (compreensão extensiva¹³ – acompanha perguntas sobre a idéia do texto; compreensão intensiva¹⁴ – acompanha perguntas minuciosas sobre o texto); e, **pós-compreensão oral** (contém a análise da linguagem do texto; práticas de ouvir e repetir com o professor pausando o texto para a repetição dos alunos). O professor deve buscar uma integração de habilidades ao máximo, tendo em mente que o foco não deve mais ser a questão da oralidade, uma vez que para o sociointeracionismo não dá para dividir oralidade de compreensão oral. Aprende-se durante a interação.

¹³ *Extensive listening* (FIELD, 1998, p. 242).

¹⁴ *Intensive listening* (FIELD, 1998, p. 242).

Significa dizer que o professor deve dar voz aos alunos além da oportunidade de eles interagirem ao longo das atividades, também.

A internet e seus recursos são de grande valia para o ensino de línguas, um dos motivos é a tendência de editoras e produtoras culturais disponibilizarem livros e vídeos no ambiente *on-line*. Outro aspecto, é o fato de evidenciar necessidade de os docentes estarem bem-informados a respeito da moda vivenciada e compartilhada entre os alunos.

Com base nos dizeres de Oliveira (2015, p. 96), sintetizamos as vantagens e as desvantagens do uso da internet para a realização de atividades de compreensão oral:

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens do uso da internet para a realização de atividades de compreensão oral

VANTAGENS	DESVANTAGENS
O professor tem muitas possibilidades de encontrar vídeos e áudios na internet.	O professor precisa de muito tempo extraclasse para garimpar os materiais adequados e não será remunerado pelo tempo gasto nesta tarefa.
O uso de material que se encontra no <i>hot site</i> ¹⁵ torna desnecessária a compra de CDS de áudio, pois geralmente são caros.	O acesso ao <i>hot site</i> das editoras depende da boa conexão de internet na escola. Se a conexão cair ou estiver lenta na hora da aula, não dá para realizar as atividades.

A compreensão oral é uma das habilidades envolvidas no uso e aprendizagem de uma língua. Embora sendo uma das mais complexas habilidades para se estudar, é totalmente viável e até mesmo necessário lançar mão das estratégias de aprendizagem como ferramentas essenciais para um envolvimento ativo e eficaz do aluno com a língua inglesa. As canções, como textos autênticos (e um dos materiais que deveriam ser mais usados nas aulas de inglês), possibilitam que os alunos saibam o que estão ouvindo e os motivos para ouvir. Além disso, favorecem que os alunos ouçam o texto várias vezes, aumentando, assim, as possibilidades de aumentar sua habilidade de compreensão oral.

¹⁵ *Hotsite* ou *micro site* refere-se a uma página destinada a uma marca, produto, serviço ou ideia publicada em um domínio na internet. Trata-se de um sítio momentâneo voltado a destacar uma ação de comunicação e marketing pontual. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hotsite>. Acesso: 10/01/2017.

3 SITES EDUCACIONAIS E O WEB-ENHANCED

Visto que buscamos investigar a inserção de sites educacionais como componente *on-line* de aulas de inglês presenciais, optamos por, neste capítulo, levantar questões a respeito dos *websites* educacionais e as sugestões para o ensino que inclui as tecnologias da comunicação. Para alcançar esse objetivo, buscamos conceitos para os *sites* e elencamos categorias de análise com o intuito de obter embasamento na verificação dos componentes essenciais dos *sites* educacionais.

O presente capítulo foi dividido em sete seções. A primeira seção apresenta a internet como ferramenta no processo ensino-aprendizagem (seção 3.1). Em seguida (seção 3.2), introduzimos o *site* educacional. A seção 3.3 focaliza os tipos de *sites* educacionais que encontramos em nossas leituras. Na seção 3.4, com base na pesquisa de Carvalho (2006), tratamos das dimensões e práticas que compõem os *sites* educacionais.

Outro aspecto abordado neste capítulo é a modalidade *web-enhanced*. Versamos sobre a origem do termo e tratamos dessa modalidade de ensino na aprendizagem de línguas (seção 3.5). Referimo-nos a uma prática pedagógica bem útil no âmbito escolar, pois os professores têm discutido, de várias maneiras, e em diversos momentos, sobre a inclusão da tecnologia nos métodos pedagógicos tradicionais exercidos nas escolas e nos cursos (seção 3.6).

Nossa intenção foi a de reunir alguns conhecimentos e conteúdos disponíveis sobre os *sites* educacionais e a inclusão da tecnologia *on-line* nas aulas presenciais de inglês em um colégio público. Procuramos apresentar as razões porque se tornou importante para a educação (corpo discente e docente) a incorporação das tecnologias nas escolas.

3.1 A internet como ferramenta no processo ensino-aprendizagem

“A web é mais uma criação social do que tecnológica”

Thabo Mbeki¹⁶
Presidente Sul-Africano
(BERNERS-LEE, 1999, p. 110)

Segundo Castells (1999, p. 379 apud PAIVA, 2001, p. 20), a internet pode ser entendida como

uma rede flexível formada por redes dentro da Internet, em que instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sites, que servem de base para todos os indivíduos com acesso poder produzir sua *homepage*, feitas de colagens variáveis de textos e imagens.

A internet surgiu em 1969 e, em um primeiro momento, o aparecimento das novas tecnologias implicava em desconfiança e rejeição. Contudo, hoje, ela tem gerado maior aproximação entre as pessoas, por isso, no ensino de línguas, nos últimos anos, temos observado que esta e seus recursos digitais têm rompido as paredes da sala de aula e proporcionado a comunicação com o mundo, possibilitando ao educando uma variedade de interação com falantes ou aprendizes da língua alvo (PAIVA, 2001). Dessa forma, a internet, também, tem fornecido uma diversidade de materiais para potencializar ou variar as práticas pedagógicas.

Autores contemporâneos como Valente (1996), Paiva (2008), McDonald (2008), Sharma e Barrett (2007), Tomlinson e Whittaker (2013), Barton e Lee (2013) têm sido vozes que buscam o ensino inovador da internet e os recursos da *Web 2.0* no processo ensino-aprendizagem, estabelecendo, assim, um novo conjunto de características para as práticas docentes. O foco dado pelos autores em diferentes trabalhos e pesquisas sobre o uso da internet e seus caminhos evidencia a necessidade de o professor, em sua prática pedagógica, considerar a internet como um aspecto de mudança e transformação do meio em que estamos inseridos, conforme as nossas necessidades.

A comunicação e a interação entre as pessoas nos dias atuais ocorrem em sua maior parte através da internet (e seus recursos tecnológicos). O uso contínuo desses recursos reflete uma característica do mundo globalizado, pois a rede de computadores está presente no cotidiano social, nos divertimentos e na busca por mais informações. Sob qualquer ângulo que se observe, revela-se que a sua

¹⁶ Nossa tradução de "The web is more a social creation than a technical one."

participação no ambiente escolar deve ser mais bem considerada, uma vez que a internet pode colaborar na construção do conhecimento em sala de aula.

Complementando essa idéia, no ambiente escolar comprovamos a necessidade de aprender, criar, construir e mudar, sendo essencial a inclusão de um modelo de ensino-aprendizagem dinâmico, que promova uma aprendizagem, de fato, significativa e que esteja de acordo com seu tempo e espaço (FURTADO; MATOS, 2009). Portanto, é necessário considerar a inclusão das tecnologias digitais para que os discentes e docentes possam se comunicar e, também, aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas.

É dentro desse espírito de comunicação que a presença da internet em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e informação. De forma que esta faz parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por ter de incorporá-las em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2008, p. 1). Nas aulas de língua inglesa, por exemplo, podemos trabalhar conceitos e significados de palavras utilizadas no nosso cotidiano ou no país de origem que são reproduzidas e veiculadas em nossa cultura através da própria internet.

Como sabemos, as modificações que aconteceram na educação ao longo do tempo não se mostraram muito efetivas, uma vez que a situação da escola pública e do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio atualmente não tem motivado os alunos. A educação, em todos os níveis de ensino e de modalidades, ainda está fortemente impregnada do pensamento tradicional de que é o professor que ensina. Propomos o uso da internet na educação, pois esta tem criado mudanças que, aos poucos, têm sido absorvidas pela escola. Assim, o trabalho colaborativo na educação pública é através da interação, não somente entre aluno-professor, mas entre aluno-alunos, proporcionar o aumento das oportunidades de aquisição do conhecimento e, da mesma forma, do idioma.

3.1.1 A internet na escola pública

Ao observarmos o movimento de jovens ávidos para experimentar as novas formas de informação e comunicação, podemos inferir que o crescimento do

ciberespaço foi o efeito dessa busca e, também, que vivemos, hoje, “a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÈVY, 1999, p.11). A cibercultura é uma cultura contemporânea, caracterizada pelo compartilhamento de informação e conhecimento. Trata-se da cultura da internet que é própria da nova geração conectada, que acessa *sites* de tipos diversos no esforço de buscar a interação com o mundo.

Em termos históricos, os pertencentes à geração conectada foram os primeiros que cresceram em frente ao computador. Com isso, puderam compartilhar eventos culturais e marcos memoráveis com todas as pessoas do seu grupo de idade, não importando o local onde se encontravam. Além disso, eles participaram, ativamente, da explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos. Essa identidade é, de muitas formas, de grande capacidade produtiva porque esses jovens compartilham esses momentos com os vividos pela geração anterior e estabeleceram um vínculo de geração no seu desenvolvimento.

De fato, então, o uso da internet na escola é exigência da cibercultura, isto é,

“do novo ambiente de comunicação que surgiu com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação” (SILVA, 2003).

Assim, o autor assume, com Lèvy (1999), que a cibercultura é atribuída aos “modos de vida e de comportamentos assimilados e transmitidos na vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas, mediando a comunicação e a informação via internet”. Significa dizer que na cibercultura, a internet e seus recursos contribuíram para o estabelecimento de espaços de sociabilidade coordenados em tempo real e que resultaram na aproximação entre as pessoas, na “formação de uma inteligência coletiva” (LÈVY, 1999, p. 28), além da interação capaz de reverter o desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita.

No entanto, não são todas as escolas públicas que incluem a internet na educação dos seus educandos por diversos motivos. Percebemos, em muitos casos, que a escola encontra-se na contramão da história, alheia ao desenvolvimento cibernético. Sabemos, também, que inserir a escola pública na sociedade da informação não quer dizer apenas fazê-la ter acesso às TICs, mas dar condição do seu corpo docente e discente de saber utilizar essa tecnologia para a busca do

conhecimento. Neste sentido, Valente (1995) postula que a introdução dos computadores na educação “provocou o questionamento dos métodos e da prática educacional, pois o computador pode provocar uma mudança de paradigma pedagógico, afinal existem diferentes maneiras de usar o computador na educação” (VALENTE, 1995). Ainda nessa noção, acreditamos que esse paradigma propicia ao professor usar o computador de maneira que possa “enriquecer os ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento” (VALENTE, 2003).

Portanto, incluir o ensino através do computador (e os recursos da *Web 2.0*) na escola significa assumir a ótica da interação e da colaboração entre alunos, professores, funcionários, dirigentes, especialistas e comunidade. Nessa perspectiva, o professor trabalha com os alunos e os incentiva a colaborarem entre si, o que favorece “uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro idôneo de aprendizagem será mais fácil, porque está mais próximo do tradicional” (MASETTO, 2000, p.141).

Além disso, o professor Marco Silva (2003) explica que

quando o professor convida o aprendiz a um *site*, ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz na cibercultura. (SILVA, 2003).

O excerto acima assegura que devemos, então, admitir que, para se assumir novo modelo de educação, as tecnologias e a internet assumem um papel fundamental, pois, hoje, “ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais que informar. Mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe comunicar-se” (MORAN, 2006).

3.1.2 O novo papel do professor no sociointeracionismo

A profissão do professor está em mutação, pois as habilidades tradicionais não são mais suficientes no ensino do século XXI. O professor deve assumir o papel de facilitador do ensino. Contudo, até pouco tempo, a forma de educação conhecida era por meio da transmissão de conhecimento realizada pelo professor na sala de

aula. Ele seria o sabe-tudo, o detentor do conhecimento. As atividades pedagógicas eram pautadas na imitação e na instrução, com isso, adotavam uma abordagem com o enfoque no ensino e não na aprendizagem, no professor e não no aluno.

No entanto, com o desenvolvimento social e cultural, a concepção de aprendizagem pautada na imitação e na instrução começou a se modificar. O aluno passou a ser visto como um ser pensante, capaz de descobrir, criar, construir o seu próprio conhecimento. Por esse motivo, hoje, o professor passa a ser um facilitador do conhecimento, capaz de propiciar ao aluno inúmeras experiências individuais de aprendizagem.

Admitimos, assim, que outro desafio da educação atual é lidar com a geração conectada, uma vez que grande parte dos professores não teve sua formação orientada para o novo contexto de atuação para a educação: o ambiente em que o professor possa utilizar as tecnologias a seu favor. Normalmente, os professores têm experiência em contextos presenciais, contudo,

as possibilidades de mudanças na educação pela introdução progressiva da tecnologia têm gerado questionamentos nos professores sobre o seu papel social e sua prática pedagógica (TAVARES, 2003).

As mudanças oriundas do meio digital introduzem outra função ao educador, que difere, parcial ou totalmente, diante dos educandos. Significa dizer que o professor conduz seu trabalho como orientador, facilitando, explicando e redirecionando o foco.

A maioria dos professores ou instrutores que utilizam atividades de ensino mediadas pelo computador prefere assumir o papel de moderador ou facilitador da interação em vez do papel do especialista que despeja conhecimento no aluno (SHERRY, 1998; BERGE, 1997 *apud* TAVARES, 2009).

Nesse sentido, Heide e Stilborne (2000, p. 23) admitem que, ao utilizar a internet como uma ferramenta, “os alunos podem explorar ambientes, gerar perguntas e questões, colaborar com os outros e produzir conhecimento, em vez de recebê-los passivamente”.

Autores como Rojo (2012; 2013), Paiva (2001), Xavier (2004) defendem que há um “novo jeito” de lidar com o ensino, que produz alunos ativos, motivados e voltados para a Era da Informação. De acordo com esses autores, os jovens desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante da

rede mundial de computadores um “jeito novo de aprender” visto que vêm se autoletrando pela internet.

Esta nova forma de aprendizagem se caracterizaria por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2004, p. 2).

No entanto, Paiva (2001) aponta para outro aspecto sobre a internet. Em seus estudos, a autora observa que

o uso da tecnologia na escola apresenta controvérsias, visto que, ainda não se tem uma noção clara de que esta serve para resolver os problemas referentes à educação, ou seja, serve para reduzir as dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira (SHNEIDERMAN, 2003 apud PAIVA, 2001).

Complementando essa idéia, Valente (1999, p. 22) admite que “o simples uso das tecnologias ou uma nova roupagem para conceituação de tecnologia educacional não asseguram a eficiência do processo ensino-aprendizagem”. Contudo, acreditamos que, através das experiências realizadas com o auxílio da internet, além da atividade docente (convergida para o ensino), torna-se viável considerar a relevância das suas utilização e contribuições na formação do aluno pertencente ao contexto bilíngue.

3.2 **Sites educacionais**

“Face à necessidade de os professores pesquisarem, desenvolverem e partilharem conteúdos e recursos educativos, aliada às vantagens das tecnologias para esse trabalho e desenvolvimento individual e coletivo, tem-se verificado uma procura e um desenvolvimento crescente de portais educacionais” (SAMPAIO; NASCIMENTO, 2009, p. 1368).

A internet coloca à disposição de todos um conjunto de funcionalidades básicas que abrem infinitas possibilidades de desenvolvimento pessoal e gestão de atividades pessoais, laborais, lúdicas, entre outros aspectos. Entre as vantagens mais comuns que as páginas *web* podem realizar encontram-se: a facilidade de procurar informação, facilidade na distribuição de materiais educativos *on-line*,

possibilidade de comunicação com outras pessoas, possibilidade de publicação de materiais, realização de aprendizagens, gestão administrativa e comercial, realização de publicidade, entretenimento e motivação *on-line* e assim por diante.

Uma vez que as informações se apresentam em quantidades indefinidas na internet, cabe aos *sites* o principal objetivo de organizá-las, estruturando uma hierarquia para que todo o conteúdo seja entendido e acessado sem obstáculos. Podemos entender um *site* como um conjunto de páginas na rede mundial de computadores, páginas de hipertextos acessíveis. Um *site* se apresenta como um grande arquivo que, se estiver bem organizado, a informação é facilmente encontrada e, dessa forma, sua finalidade foi alcançada.

Site é a terminologia conhecida para fazer menção a uma (ou mais) página na internet. As interfaces¹⁷ que compõem um (*web*)*site* são, em geral, uma mistura de hipertextos¹⁸ e mídia. As páginas num *site* são organizadas a partir de um URL¹⁹ (*Uniform Resource Locator*) básico (onde a página principal se localiza) e residem no mesmo diretório de um servidor. As interfaces são organizadas dentro do *site* numa hierarquia observável no *URL*, contudo, as hiperligações entre as páginas controlam o modo como o leitor toma conhecimento da estrutura global do *site*. Não existem regras para se estruturar um *site*, no entanto, muitos *sites* apresentam uma página inicial que liga a outras categorias e conteúdo dentro do *site*. Os *sites*, em geral, integram a imensa diversidade de informações disponíveis na internet. Hoje podemos contar com uma variedade muito grande de conteúdos: educacionais, de notícias, fóruns, entretenimento, informação, conteúdos variados, *sites* de mídia social, *sites* de comércio eletrônico, animações e curiosidades, podendo integrar vários tipos de mídias (como exemplo: o vídeo e a arte digital) e assim por diante.

As informações na internet podem estar disponíveis de várias formas. Os *sites* educacionais devem levar em consideração os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação para motivar seus usuários

¹⁷ Meio pelo qual o usuário interage com um programa ou sistema operacional (p.ex., *DOS*, *Windows*). (HOUAISS, 2000)

¹⁸ Forma de apresentação de informações em um monitor de vídeo, na qual algum elemento (palavra, expressão ou imagem) é destacado e, quando acionado (ger. mediante um clique de *mouse*), provoca a exibição de um novo hipertexto com informações relativas ao referido elemento. (HOUAISS, 2000)

¹⁹ Um *Uniform Resource Locator* (ou em português Localizador Uniforme de Recursos) é um endereço de rede no qual se encontra algum recurso relativo à informática.

a quererem aprender, consultar e explorar as informações disponíveis. Para isso, o educacional deve integrar atividades variadas que sirvam como fonte de material de consulta para possibilitar ao educando a autonomia sobre o seu processo de aprendizagem, além de produzir resultados satisfatórios no que diz respeito à compreensão leitora e à produção escrita de disciplinas na língua materna ou estrangeira. Segundo Cabral e Leite (2008),

numa altura em que se enfatiza a construção e aprendizagem colaborativa (Vygotsky, 1998; Palloff & Pratt, 2002) e em que há ferramentas de construção e edição colaborativa *on-line*, estas devem ser disponibilizadas no *site* para que os professores e alunos possam construir seus trabalhos.” (CABRAL; LEITE, 2008, p. 12).

Os *sites* educacionais reúnem um conjunto de funcionalidades, tais como espaços para comunicação, *software* para *download*, *links* para outras páginas na internet e jornais. Oliveira *et al.* (2010) concordam com Sales e Landim (2009) que “o *site* é uma ferramenta paradidática atual”, o que significa dizer que este pode ser utilizado como um recurso adicional à educação formal, diminuindo, assim, a lacuna existente nos livros didáticos sobre as aquisições linguísticas e as diversidades culturais e, ainda, promove uma maior interação entre os aprendizes. Essa troca de informações e de saberes se constitui em uma rica contribuição para o ensino, principalmente no que tange a língua inglesa.

Os *sites* educacionais que estudamos priorizam a inserção de conteúdos relacionados às canções. Estes objetivam contribuir com o ensino da língua inglesa e desenvolver o conhecimento cultural dos estudantes. Furtado e Matos (2009) consideram que,

para que as novas tecnologias da informação e comunicação tornem-se auxiliares no processo de construção do conhecimento, elas devem também estar de acordo com a realidade escolar no qual o educando está inserido, para que o profissional possa utilizar estas ferramentas na mobilização dos seus conhecimentos, proporcionando um interesse mais intenso pelo conteúdo a ser estudado (FURTADO; MATOS, 2009, p.8).

As visitas aos *sites* estimulam o acesso e a participação do estudante em postagens de diversos tipos. A interatividade oferecida pelo uso dos *sites*, além de apresentar um maior contato entre interlocutores, colabora na produção de indivíduos capazes de atribuir novos sentidos e significados para a realidade e de ampliar os conhecimentos já adquiridos (sociointeracionismo).

Contudo, a utilização dos *sites* educacionais na educação suscita o desafio de como proceder didaticamente com os recursos disponíveis na sociedade atual.

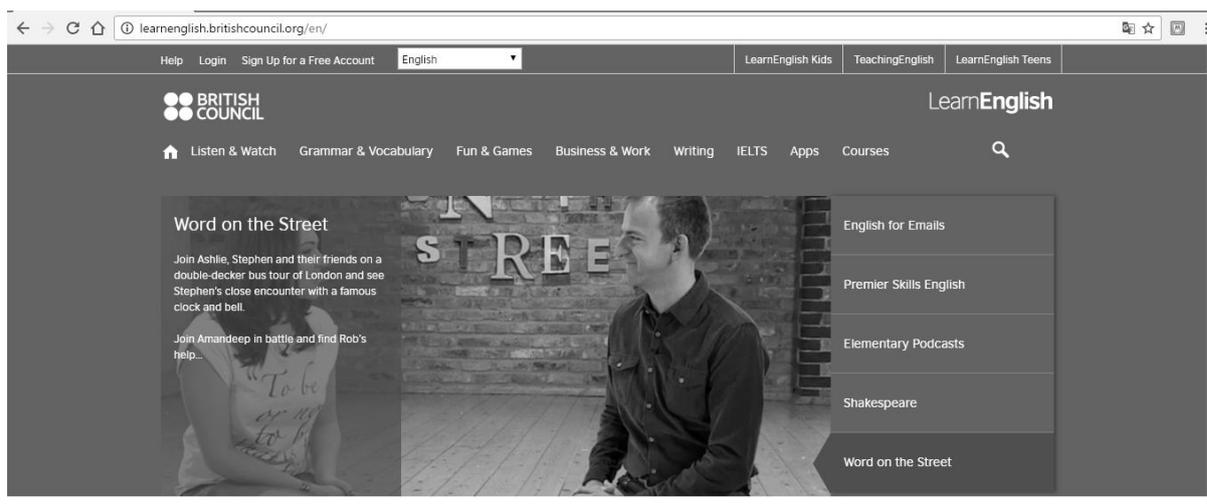
Mudam-se os processos de aquisição do conhecimento e a necessidade de “criar, construir e mudar torna-se fortemente ratificada, sendo essencial um modelo de ensino-aprendizagem dinâmico, que promova uma aprendizagem de fato significativa e que esteja de acordo com seu tempo e espaço” (FURTADO; MATOS, 2009, p. 7).

3.3 Classificação do *site* educacional

Considerando a diversidade de *sites* disponíveis na internet, observamos o contexto, para que, desta forma, os usuários pudessem identificar o propósito de cada *site*. Conforme apresentado pela professora Neide Santos (1999), destacamos o *site* educacional de disciplina específica.

Por se tratar do contexto educacional, os *sites* educacionais de disciplinas específicas são muito numerosos. Esses *sites* apresentam conteúdos direcionados a disciplinas ou assuntos comuns ao cotidiano do usuário. Os *sites* de disciplina podem ser de grande valia para professores interessados em localizar fontes de informação para complementar a aprendizagem de seus alunos.

Figura 1 - Exemplo de *site* educacional de disciplina específica



Welcome to LearnEnglish

LearnEnglish is brought to you by the British Council, the world's English teaching experts. If you want to learn English for free, you've come to the right place! We have hundreds of high-quality resources to help improve your English. Read about how to use the site, take our level test or find a face-to-face or online course in your country.

English courses in your country
- Visit your country site -

English for the Workplace

Getting started
Do you want to improve your English? Find out how to get the most out of our free website.

Find out your English level
Take our free online English test and start learning now!

Listen & Watch
Population and Demographics

Grammar & Vocabulary
Reported speech 1

Help & Support

- ▶ Getting started
- ▶ Find out your English level
- ▶ Why register?
- ▶ House Rules
- ▶ Frequently asked questions

This site uses cookies to help make it more useful to you.
By continuing to browse the site we understand this is acceptable to you. [Learn about managing cookies.](#)

Fonte: British Council: Learn English. Disponível em: < <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>>. Acesso em: 30/11/2016.

3.4 Análise da educação virtual com base nos *sites* educacionais

Segundo Santos (1999, *sp.*), os *sites* educacionais são ferramentas de apoio a educação que podem ser analisados de três formas:

Quadro 2 - Análise de *site* educacional

Características gerais	Nos <i>sites</i> , a cooperação entre os pares não é, certamente, o foco central. Talvez o ponto mais crítico nos sites educacionais, em geral, seja o fato de as informações estarem disponíveis e organizadas.
Ferramentas de apoio ao professor	O ponto forte de <i>sites</i> não é, seguramente, o apoio ao professor para a criação de cursos, já que os <i>sites</i> não são espaços de autoria. No caso específico de <i>sites</i> de disciplina específica, há sugestões de trabalho para os professores nos locais disponíveis. O material é posto <i>on-line</i> através do <i>webmaster</i> do <i>site</i> . Não há suporte para avaliação dos estudantes.
Ferramentas de apoio ao aluno	Os <i>sites</i> fornecem aos estudantes ferramentas de comunicação e cooperação. Outros oferecem recursos de orientação ao processo de navegação. Eles dispõem de interfaces customizadas para o público alvo (em sua maioria adolescente e jovem). Contudo, não preveem apoio para auto-avaliação e trilha de progresso.

Fonte: SANTOS, 1999.

3.5 Dimensões e práticas que compõem dos *sites* educacionais

A professora Ana A. Carvalho (2006 *apud* LUVIZOTTO, FUSCO e SCANAVACCA, 2010, p. 34,35) constatou em seu artigo a evolução dos *sites*. Para tanto, a autora categorizou as dimensões e práticas que compõem questões de desenvolvimento de um *site* educacional:

Quadro 3 - Dimensões e práticas que compõem dos *sites* educacionais

Identidade	O <i>site</i> deve conter um nome, o seu propósito e a autoria.
Usabilidade	Faz-se necessária à existência de determinada facilidade de uso e de aprendizagem, além de que, seja indispensável atingir um grau de satisfação de uso agradável ao usuário.
Estrutura	Os itens de menu devem sempre estar visíveis e refletindo suas seções.
Navegação e Orientação	O usuário deve se deslocar pelo <i>site</i> sempre tendo conhecimento da sua localização. É importante utilizar marcadores (<i>breadcrumbs</i>) para facilitar a localização e disponibilizar mapas de navegação.
Interface e Design	A interface e o <i>design</i> do <i>site</i> devem refletir o seu propósito de aprendizagem evidenciando aspectos de acessibilidade, <i>layout</i> , controle de cores, vídeos, sons e tamanhos de fonte.
Níveis de Interatividade	O usuário que inicia um processo de interação com o <i>site</i> educacional se sente mais motivado em permanecer no acesso. Assim, quanto maior o nível de interação com o usuário – por meio de colaboração online, jogos, atividades – maior é a possibilidade de aprendizagem.
Informação	Embora os demais indicadores sejam importantes, a informação como representante do conteúdo do <i>site</i> é um dos fatores que exigem maior atenção dos desenvolvedores. Dentro deste indicador podem ser evidenciados os seguintes

	aspectos: temática, abordagem do assunto, correção do texto, referências e autor.
Atividades	Considerando o processo de interação em um <i>site</i> educacional é imprescindível que o mesmo contenha atividades relacionadas ao tema abordado a fim de que o usuário possa fixar conhecimentos adquiridos. As atividades podem ser implementadas por meio de jogos (individuais e colaborativos), exercícios de correção automática, questionários, entre outros.
Comunicação	Um <i>site</i> educacional deve disponibilizar aos usuários formas de comunicação com seus idealizadores, com comunidades afins e até mesmos com outros usuários. Desta forma se faz necessária à implementação de <i>chats</i> , correio eletrônico e fóruns de discussão.

Fonte: LUVIZOTTO, FUSCO e SCANAVACCA, 2010, p. 34, 35

3.6 A modalidade “aula ampliada”

Estudiosos como Tomlinson e Whittaker (2013); Sharma e Barrett (2007); McDonald (2008), Trigwell (2005), Masie (2006: 22) se debruçam sobre a análise dos benefícios das TICs, buscando aferir-lhe o poder de exercer a função de fornecer a flexibilidade de acomodar as várias necessidades pedagógicas das disciplinas com as necessidades dos novos alunos. Eles buscam introduzir o ensino *on-line*, pois tal prática, se utilizada de modo adequado, contribui com o aprendizado dos alunos. Assim, deve ser revisitada e reavaliada.

Nosso interesse está direcionado a uma pesquisa fundamentada na concepção da modalidade *web-enhanced* e sua contribuição para as práticas pedagógicas para o ensino de inglês. Iremos direcionar nossa atenção ao estudo da mesma, visitando as salas de aula de um colégio bilíngue com o intuito de tornar o seu sistema de ensino capaz de conduzir o docente e o discente ao conteúdo a ser transmitido e utilizado. Assim, neste momento do capítulo, discutiremos os fenômenos pedagógicos através da modalidade supracitada.

Uma vez que consideramos a educação como a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano, observamos, com a nossa vivência, que o “papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (PCN, 2008).

3.6.1 A modalidade “aula ampliada”: uma definição

É necessário considerar que a decisão de incluirmos os *sites* educacionais com letras de canção nas aulas presenciais de inglês se deve às características apresentadas por eles que são convenientes ao nosso propósito. Tais como: facilidade de uso pelos alunos, conteúdo interessante para eles e a maneira de se organizar os conteúdos (disponíveis para consulta mesmo depois das aulas presenciais), além da possibilidade de compartilhar comentários e fazer exercícios.

A modalidade *web-enhanced* é compreendida como “a apropriação do espaço virtual complementando o espaço presencial por parte dos alunos e dos professores” (GONZÁLEZ et al., 2013, p. 12-13). Trata-se de uma proposta de ensino, comunicação e aprendizagem que combina os elementos dos dois ambientes. A combinação de elementos do mundo real com os virtuais acontece necessariamente em um espaço físico, que pode ser em uma aula presencial, em um laboratório entre outros, contanto que o espaço e o tempo sejam fixos. Consideramos, então, que a “aula é ampliada” pelo uso dos *sites*.

O conceito de “aula ampliada” (*web-enhanced class*) inaugura o novo espaço comunicativo e de circulação de saberes mais próximo das formas de consumo dos jovens: internet, baixar arquivos, leitura na tela, produção e consumo de multimídia, colaboração, propiciando, por sua vez, outros tipos de vínculos no marco de uma comunicação assíncrona onde o tempo é diferente fora da aula.²⁰ (SAGOL, 2013 apud GONZÁLEZ et al., 2013, p. 13)

²⁰ El concepto de aula ampliada inaugura un nuevo espacio comunicativo y de circulación de saberes más cercano con las formas de consumo de los jóvenes: redes, descarga de archivos a demanda, lectura en pantalla, producción y consumo de multimedia, colaboración; propiciando, a su vez, otros tipos de vínculos en el marco de una comunicación asincrónica donde el tiempo es distinto, fuera de clase (SAGOL, 2013 apud GONZÁLEZ et al., 2013, p. 13)

Podemos concluir, então, que a modalidade na *web-enhanced* de ensino faz-se uso de materiais *on-line* em ambientes presenciais. Os alunos podem ser expostos às pré-lições ou a uma tarefa específica nos entremeios das aulas presenciais. Dessa maneira, as mídias assíncronas como os e-mails, fóruns, blogs ou wikis ficam organizadas em conjunto com as tecnologias síncronas como o *chat*.

A modalidade de ensino a distância ou com o suporte da tecnologia, apresenta formas diferentes de aplicação. Smith & Kurthen (2007) com base nos trabalhos de Gruba & Hinkelman (2012, p. 4 *apud idem*) fazem uma diferenciação entre os termos. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 4 - Termos usados para compreender as modalidades a distância

Termo	Definição
<i>Web-enhanced</i>	Tópicos que fazem uso de uma quantidade mínima de materiais <i>on-line</i> , tais como postagem de plano de ensino e de anúncio de um curso.
<i>Blended</i>	Tópicos que utilizam algumas atividades significativas <i>on-line</i> de forma diferente do aprendizado presencial, mas menos de 45%.
Híbrido	Tópicos em que as atividades <i>on-line</i> substituem de 45% a 80% das aulas presenciais.
Totalmente <i>on-line</i>	Tópicos em que 80% ou mais dos materiais de aprendizagem são administrados na forma <i>on-line</i> .

Apesar da variação de significado, a modalidade a distância não representa um fenômeno novo nas salas de aulas de língua estrangeira. Por esse motivo, usaremos a expressão “aula reforçada” para nos referirmos à modalidade híbrida adotada neste trabalho.

Sharma (2007) sugere que, para que a modalidade seja eficiente no ensino, dois componentes devem estar integrados: a tecnologia e o empenho do professor.

Pois, este prepara os alunos e as aulas para a inclusão da tecnologia, assim, como resultado, acontece o aumento da eficiência do ensino.

3.6.2 As contribuições da “aula ampliada” ao ensino

“De alguma maneira, parece ser muito mais difícil a realização de atividades bem-sucedidas no ambiente *on-line* do que em uma sala de aula. Sim, pois em sala o professor fecha a porta e os alunos têm menos propensão a deixar a atividade antes do fim desta. Já no ambiente online, o professor nunca está certo de que os alunos deixarão o ambiente logo no início.”
Janet Macdonald (2008)

Os professores que desejam combinar introdução das aulas presenciais com as TICs ou cursos *on-line* podem fazê-lo tendo como a motivação principal encorajar os alunos presenciais a usarem os recursos disponíveis na internet para fazer pesquisas e baixar material complementar (letramento digital)²¹. Seja qual for o ponto de partida, as aulas com material e recurso *on-line*, provavelmente, representam novos desafios, e significam também novas coisas a serem aprendidas.

Isso encoraja os professores a parar e refletir sobre todo o contexto que forma o ato de ensinar e aprender. Afinal, conhecemos o modelo de educação através da transmissão de conhecimento realizada sem o recurso tecnológico pelo professor. Além disso, as poucas experiências que fugiam a essa regra eram os cursos por correspondência e material impresso com aulas pela televisão. Portanto, a experiência da sala de aula ainda vem muito viva à mente quando consideramos dedicar algum tempo ao estudo de uma determinada disciplina.

O curso estruturado na modalidade *web-enhanced* denota uma estratégia de ensino integrada que se compromete a proporcionar o aperfeiçoamento do aprendizado e do desempenho dos alunos. A prática docente envolve uma combinação planejada de apresentação do conteúdo nas salas de aula tradicional e, ainda, com a participação da tecnologia digital.

²¹ Trata-se do domínio das tecnologias digitais, mais precisamente a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação disponibilizadas nos recursos tecnológicos. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Letramento_digital. Acesso: 12/02/2017.

Um estudo feito por Peter Dean (2002, *apud* Rossett, 2003) e seus colegas mostrou que oferecer várias opções interligadas para os estudantes, em acréscimo ao ensino oferecido em sala de aula, proporciona maior aproveitamento do que eles aprendem. Isso porque os alunos não aprenderam mais, com a inclusão da tecnologia *on-line* nas aulas tradicionais, mas, sim, principalmente, através da interação e da satisfação de trabalharem juntos. Esses resultados deixam claro que há aquisição de maior parte do conteúdo ensinado como também o tempo investido no aprendizado é menor, afinal, os alunos apresentam resultados mais rapidamente, não apenas por caminharem sozinhos, mas porque adquirem a capacidade de compartilhar esse conhecimento.

Por esses motivos, cabe-nos perguntar: o que poderia influenciar a escolha do *web-enhanced*? Decerto a criação de condições mais favoráveis para o uso assíncrono da mídia *on-line* e face a face para servir a uma pedagogia particular. Esses dados são fundamentais para que o professor atue como facilitador. E, ainda, estas informações vão dirigir o planejamento do professor que deve combinar os recursos da internet com o seu propósito pedagógico.

A estrutura do *web-enhanced* torna o ensino vantajoso para o discente. Segundo MacDonald (2008), esta é uma excelente oportunidade de aprendizado, porque “complementa a escolha das disciplinas, encoraja a criação de *hobbies* e a manutenção de interesses especiais, além de alargar seu perfil acadêmico e desenvolver neles habilidades baseadas na *web*”. Por fim, ajuda na transição do ensino escolar para o universitário.

Assim perguntamos: Por que devemos usar os *sites* educacionais para ensinar a língua estrangeira? Em primeira instância, o uso da internet é motivador. Afinal os alunos, em geral, gostam de usar o computador. Eles podem fazer suas próprias escolhas começando pela eleição da maneira que devem trabalhar com o material ou *site* sugerido. Um exemplo disso pode ser as canções *on-line* com fins educativos. Com elas, os alunos podem se descontraír com as tarefas e, ao mesmo tempo, descobrir os benefícios do aprendizado fazendo uso delas.

Outro motivo relevante para a escolha dos *sites* educacionais no ensino da língua estrangeira é a interação. Os exercícios que envolvem a manifestação da língua estrangeira podem ser benéficos. Isso acontece porque as tarefas oferecidas pelos *sites* podem ser mais interativas do que aquelas realizadas em material

impresso apenas. Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade de observar a língua de várias formas.

Vimos, então, que a modalidade de ensino mediada pelo computador/internet (cf. 3.5.1) tem uma variedade de compreensão de significados e ações. Devido aos objetivos de nosso estudo, buscamos compreender uma modalidade pedagógica que combina os elementos da aula tradicional com o uso apropriado da tecnologia (no nosso caso, os *sites* educacionais) em um ambiente presencial, integrando-a aos conteúdos sugeridos para cada objetivo na sala de aula de inglês. O *web-enhanced* é um caminho natural do desenvolvimento da educação na *Web 2.0*, porque faz uma transição onde se mantêm as aulas presenciais e a harmonização com novas formas de compartilhar o conhecimento, propiciando uma modalidade de ensino que pode, graças aos recursos da rede, facilitar a participação do corpo docente e discente.

3.7 A Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira

Com o passar do tempo, a autonomia assumiu um lugar importante no campo da aprendizagem. Compreendida como uma das mais almejadas conquistas possíveis na relação ensino-aprendizagem, a autonomia passa a ser o elemento chave dos modelos de ensino que empregam o uso da internet e seus recursos. Admitimos não ser uma atividade fácil desenvolver a capacidade de organizar os seus trabalhos e administrar seu aprendizado com os próprios meios nos alunos, pois se trata de uma tarefa que requer: “motivação, autoconfiança, monitoramento, autoavaliação, cooperação, estratégias de aprendizagem, troca de informação, controle consistente e delegação de tarefas e decisões” (SHARLE; SZABÓ, 2000 p. 7,8). Cabe ao professor, dessa forma, orientar e apoiar os alunos na busca por fontes de informação e conhecimento, e na construção de um saber ligado aos objetivos dos próprios alunos.

Segundo Sharle e Szabó (2000, p. 4), autonomia é definida como a “liberdade e a habilidade de conduzir os próprios afazeres que requerem o direito de tomar decisões”. Na mesma linha de pensamento, Pennycook (1997, p. 39 *apud* PAIVA, 2006, p. 83) considera que ser autônomo é a “luta para se tornar o autor de seu

próprio mundo, ser capaz de criar seu próprio significado e de perseguir alternativas culturais no seio da política cultural do cotidiano”.

Complementando essa idéia, Benson e Voller (1997, p. 1) concordam com Holec (1981, p.3) ao conceituar autonomia como “a habilidade de aceitar a responsabilidade com o próprio aprendizado”. Os alunos são considerados autônomos quando agem independentemente do professor, ou seja, não esperam para serem orientados ao que fazer.

A autonomia pode ser desenvolvida nos aprendizes de língua inglesa ao fazê-los sair da passividade e assumir uma postura participativa no processo de aprendizagem. Com respeito à autonomia e independência em aprendizagem de línguas, Benson e Voller (1997) postulam que estas são “sustentadas por três tendências relacionadas à educação de línguas: individualidade, centralização do aluno e o aumento no reconhecimento da natureza política da aprendizagem de línguas”. De acordo com Benson (1997),

a versão política de autonomia pode ser promovida em situações de interação autêntica na língua alvo, no trabalho colaborativo em grupo, na participação em tarefas do tipo *open-ended*, na exploração dos objetivos pessoais e sociais de aprendizagem, na auto-produção das tarefas e materiais, entre outras atividades que levam o aprendiz a ter autocontrole do seu próprio processo de aprendizagem (BENSON, 1997, p. 32).

Ainda em se tratando de aprendizado de línguas, ao estudar o conceito de autonomia, entendemos que se trata da capacidade de o aluno responsabilizar-se pela própria aprendizagem, com apoio do professor que passa a assumir papel de colaborar com seus alunos para serem mais independentes. Assim, cabe ao professor “respeitar autonomia e a dignidade do aluno” (FREIRE, 1996, p. 24), facilitar e orientá-los, além de adotar uma prática pedagógica coerente com sua sala de aula e o conceito de autonomia adotado por ele.

Contudo, ainda hoje, o ensino de línguas nas escolas públicas, as aulas são voltadas para a figura do professor (ele detém o conhecimento e o poder), e não para o aluno. Fica a cargo do professor, então, escolher e decidir o que e como os alunos vão aprender. Nesse sentido, Paiva (2005, p. 5) esclarece que

por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, os vários métodos de ensino geraram propostas e explicações lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo.

Autores como Pennycook (1997), Benson e Voller (1997) sugerem várias formas para se incentivar e desenvolver a autonomia nos alunos. “Dentre elas, destacam-se três aspectos: a tecnologia de informação, o material didático adotado, e as dinâmicas de grupo” (HUEW, 2005). A internet mune o aluno com inúmeras opções, “permitindo que ele escolha o que mais lhe agrada, ou que melhor se encaixa em seu perfil e suas necessidades e particularidades, além de permitir a sua utilização fora das escolas” (*op. cit.*).

Através da internet, o aluno pode trocar e-mails e/ou participar de listas de discussões, criando assim uma nova dinâmica social, baseada em colaboração, onde todos são vistos como sendo iguais. Ela fornece aos professores a oportunidade, dentre vários níveis, de escolher uma variedade de materiais que atendem às diversas necessidades dos alunos. Com isso, o papel do professor muda, se torna mais o de um organizador (HUEW, 2005).

Nessa noção, observamos que, ao considerar a modalidade híbrida (*web-enhanced*), o professor deve observar não apenas as características dos alunos (público-alvo), mas também a forma com que estes alunos adquirem conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de estudo e aprendizagem. O uso da tecnologia de informação (internet) possibilita que os estudantes tomem atitudes para incentivar e promover a sua autonomia. Os conteúdos dos *sites* devem conter elementos que a motivem.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o contexto em que surgiram as inquietações que deram origem às perguntas de pesquisa (seção 4.1). A seguir, tecemos considerações a respeito da pesquisa ação. Justificamos também a escolha da abordagem qualitativa para a análise dos dados obtidos, apontando as justificativas para tal escolha (seção 4.2). Depois, descrevemos o contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes (seção 4.3). Ainda nessa seção, apresentamos os perfis da instituição escolar e dos participantes. Finalmente, descrevemos os procedimentos de coleta (seção 4.4) e os critérios de análise dos dados definidos para esta pesquisa (seção 4.5).

4.1 O começo de tudo

Há situações que vivenciamos que nos oferecem oportunidades que não devemos descartar. Ao sermos convidadas a participar da elaboração e implantação de um novo produto da empresa que trabalhávamos – curso a distância –, ingressamos na Pós-Graduação em Tecnologias da Informação Aplicadas à Educação (PGTIAE - NCE/UFRJ) para conhecer e nos aprimorar no uso dos recursos tecnológicos que necessários para atuarmos em todas as áreas dos cursos a distância oferecidos pela empresa.

Naquele momento, tivemos a oportunidade de conhecer formas de se desenvolver projetos e aulas com a presença da tecnologia e do computador. Visitamos escolas que utilizavam os recursos do computador para potencializar a aquisição do conhecimento de conteúdos diversos. Por esse motivo, decidimos elaborar um curso a distância - CEPP Língua Inglesa - na Plataforma Pii²² do NCE/UFRJ para a turma de terceiro ano do Ensino Médio em que lecionávamos em

²² A Pii - Plataforma Interativa para Internet surgiu como resultado de um trabalho de pesquisa de ELIA e SAMPAIO (2001) que visa oferecer, em um único AVA, vários recursos didáticos e pedagógicos. Na Pii encontram-se vários recursos oferecidos aos professores, que podem escolher aqueles que mais lhes convêm em função da metodologia a ser utilizada. Disponível em www.nce.ufrj.br/ginape/iga502/Material.../Atividade%20Ferramenta%20Debyte.doc. Acesso: 10/01/2017.

2009. Essa inclusão foi possível devido aos recursos do Conexão Educação que havia no laboratório de informática e na sala de aula da escola. Nosso objetivo era mostrar como o professor pode se apropriar das tecnologias (TICs) para melhorar o ensino da Língua Inglesa em um colégio público. Inicialmente, acreditamos que não obteríamos um resultado positivo, por se tratar de algo novo para aqueles alunos da escola pública; porém, ao final, foi possível perceber como o computador pode influenciar positivamente o aluno, além de motivá-los na navegação e busca por novos conhecimentos referentes à disciplina ministrada.

Desde então, temos procurado incluir, em nossos planos de curso, sempre que possível (já que as escolas públicas são carentes de computadores e laboratório de informática), visitas ao laboratório da escola a fim de motivar os alunos ao estudo de inglês, com acessos a diversos *sites* com ou sem fins educacionais. Afinal, a educação através da interferência da tecnologia, para os jovens, atualmente, não causa estranhamento, pois lidar com tecnologia (móvel ou não) faz parte da rotina da geração conectada.

Sendo assim, no final de 2014, por meio de um processo seletivo interno proporcionado pela SEEDUC do Rio de Janeiro, ingressamos em um colégio estadual do Ensino Médio bilíngue com ênfase em inglês. Trata-se de um colégio de horário integral que tem como objetivo transformar a unidade escolar convencional em um espaço de oportunidades para o aluno. Uma vez que as pesquisas da SEEDUC indicam que o jovem tem interesse em cursos de formação profissional que o capacitem para o mercado de trabalho, a educação escolar bilíngue possibilita tanto aos alunos quanto aos professores experimentarem um modelo de aula motivadora e cativante.

Ao longo de nosso trabalho, através de conversa informal com os alunos, constatamos que todos possuíam acesso à internet através da tecnologia móvel. Além disso, demonstravam grande interesse em “estudar” através do celular - internet. Perguntamos-lhes, então, em relação à disciplina que lecionamos, inglês, o que procuravam na internet (se cursos ou *sites* de interesse pessoal) e como essa busca era feita. Em sua maioria, as respostas dos alunos indicavam a busca de *sites* que continham as letras das músicas que eles gostavam de ouvir, ou as que estavam na moda. Percebemos que a música integra a gama de interesses dos jovens na internet. Eles frequentam *sites* diversos para, por conta própria, “saber

como se canta”, melhorar a pronúncia e conhecer o significado de uma determinada canção.

Contudo, observamos que, mesmo com as informações dispostas na internet e com a possibilidade de associar ao texto outras informações por meio dos *links* da interface, os alunos apresentam dificuldades de empregar os conhecimentos linguísticos adquiridos em situações de comunicação e prática na aula (ou reais). Embora possam sentir-se motivados com a perspectiva de utilizar o computador e sejam usuários de redes sociais e de mensagens veiculadas por meio de celulares, os alunos nem sempre são estimulados pelo sistema escolar a transferir essas práticas para atividades escolares orais ou escritas.

Concordamos com Coscarelli (2009, p. 553), que esclarece que os alunos precisam ser orientados na organização da navegação, na busca por conhecimento *on-line*. E, mais, cremos que eles precisam ter consciência das potencialidades que o meio *on-line* oferece para ampliar conhecimentos, obter informação e utilizar tais insumos para aperfeiçoar sua aprendizagem. Isso vale tanto para a língua materna quanto para o inglês.

Segundo Gil (2002, p. 26), “os interesses pela escolha de problemas de pesquisa são determinados pelos mais diversos fatores. Os mais importantes são: os valores sociais do pesquisador e os incentivos sociais”. Observar o interesse dos alunos pela internet e a interação oferecida pelo meio serviu para definir o problema de pesquisa e nos motivar a elaborar esta dissertação sobre, na visão desses, as contribuições e as limitações no uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canção para promover o desenvolvimento da competência linguística. Outra motivação é que o gosto dos brasileiros por ouvir músicas em inglês acaba transformando-as em um ótimo meio de contato com o idioma.

4.2 Caracterização da pesquisa ação

Nesta dissertação, descrevemos a implantação dos *sites* educacionais e conduzimos uma avaliação de seu uso a partir de uma pergunta de pesquisa: na percepção dos participantes, quais as contribuições e as limitações no uso de *sites*

educacionais que utilizam as letras de canção para promover o desenvolvimento de sua competência linguística?

Além de buscar investigar as possíveis contribuições dos *sites* educacionais, foi necessário conhecer se, e até que ponto, é relevante integrar um *site* educacional nas aulas de inglês. Dessa forma, buscamos também responder uma sub-pergunta de pesquisa: na percepção dos alunos, quais as relações estabelecidas entre as letras de canção e os *sites* educacionais na aula de inglês?

No intuito de responder nossas questões de pesquisa, propusemos a adoção de procedimentos metodológicos voltados para a observação dos sujeitos em atividades. O foco recaiu sobre a observação dos alunos ao longo das aulas com as músicas na sala de aula e naquelas aulas em que trabalhamos as músicas por meio dos recursos oferecidos pelos *sites* no laboratório de informática, ou seja, na modalidade híbrida de ensino (*web-enhanced*) e a aplicação das atividades propostas por este nas aulas observadas na visão dos alunos. Nesse caso, foram discutidas as características dos *sites* e sua relação com o desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês.

Com relação ao método, esta investigação constitui uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa de análise dos dados. A pesquisa-ação caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (GIL, 2002, p. 55). Trata-se de um tipo de metodologia de pesquisa no qual o pesquisador deve estar empenhado em solucionar algum problema de origem na sala de aula, nas estratégias educativas, no uso do material ou no aprendizado dos alunos (FERRANCE, 2000, p. 1). O autor acrescenta que se trata de um “processo em que os participantes examinam suas próprias práticas educacionais sistematicamente e cuidadosamente, usando as técnicas de pesquisa” (FERRANCE, *Ibidem*). Assim, por meio de uma ação, promovem-se condições para ações e transformações de situações dentro do âmbito escolar. Essa metodologia tem caráter participativo e, por esse motivo, permitiu a esta pesquisadora elaborar um trabalho junto com os alunos sobre a aprendizagem de língua inglesa com a internet, fazendo uso de *sites* educacionais com base no gênero letra de canção na sala de aula de um colégio bilíngue.

Portanto, para esse tipo de pesquisa, o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo apesar de esta não estar comprometida em resolver problemas, e

sim buscar conhecimento sobre como podemos melhorar ou mudar a nossa prática (FERRANCE, 2000, p. 2). De acordo com Zuber-Skerritt (1996, p. 83 apud FRANCO, 2008, p. 105), todo projeto ou programa de pesquisa-ação tem dois objetivos: “(1) melhoria da prática, inovação, mudança ou desenvolvimento de práticas sociais e (2) melhor entendimento por parte dos participantes de suas práticas”. Portanto,

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realiza em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 2002, p. 60).

Nossa pesquisa se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa ou interpretativa deposita “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (ERICKSON, 1986, p. 119). A experiência humana é mediada pela interpretação e a realidade é socialmente construída. Erickson (1986, p. 120) explica que o que torna uma pesquisa qualitativa “é uma questão de foco substantivo e intenção, e não uma questão de procedimentos para a coleta de dados”.

A pesquisa qualitativa “é relevante ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2004, p.22). Por esse motivo, a pesquisa qualitativa apresenta “avanços e tendências metodológicas” (*idem*, p.32). Hoje, a internet, com seus recursos e textos, faz parte do cotidiano das pessoas em todas as situações em que a comunicação humana se faz presente. Assim, assumimos com Flick (2004) que

muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa. Âmbitos novos como as entrevistas por *e-mail*, os grupo focais *on-line* e a etnografia virtual levantam questões de pesquisa relativas à ética e aos problemas práticos (FLICK, 2004, p. 32).

Desse modo, no âmbito do modelo de pesquisa proposto para este trabalho, analisamos os *sites* educacionais que são constituídos por letras de canção. A finalidade dessa análise prévia foi a elaboração de uma visão ampla com respeito aos aspectos de conteúdo oferecidos pelos *sites* trabalhados em na sala de aula. O intuito era caracterizar os elementos que guiaríamos nossa visão sobre os *sites* educacionais compostos por letra de canção, sobre qualidade das atividades propostas para as habilidades na língua inglesa.

Estudamos dez *sites*, seguindo, como primeiro critério, o fato de estes terem sido compostos em inglês em sua maior parte. Sugerimos os seguintes *sites* educacionais:

- http://lyricstraining.com/play/rebecca_black/ ;
- <http://www.songsforteaching.com/index.html> ;
- <http://www.esl-lounge.com/songstop.php> ;
- <http://www.isabelperez.com/songs.htm> ;
- http://busyteacher.org/classroom_activities-listening/songs_and_lyrics/ ;
- <http://www.teflitunes.com/grammarsongs.aspx> ;
- <http://www.songsforteaching.com/esleflesol.htm> ;
- <http://www.esl-library.com/blog/2012/03/05/20-tips-language-through-song-lyrics/> ;
- <https://www.englishclub.com/teaching-tips/music-classroom.htm> ;
- <http://www.eslgames.com/edutainment/songs.htm> .

Devido ao tempo para a realização do trabalho com os alunos e à grande quantidade de *sites* disponíveis no ambiente *on-line*, fizemos um recorte no número de *sites* e de letras de canções propostas para estudo. A fim de definir uma amostra que privilegiasse nossa investigação, adotamos os seguintes critérios:

- *site* de livre acesso e com grande número de músicas disponíveis;
- *site* constituído por canções e que oferecesse atividades escritas ou de produção textual com base nas canções.

Propusemos a análise dos *sites* abaixo que nos permitiram elaborar uma discussão sobre os aspectos relacionados à contribuição dos *sites* educacionais no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Quadro 5 - Relação dos *sites* usados na pesquisa.

Nome do <i>site</i>	Endereço virtual
<i>Isabel's ESL site: English as a Second or Foreign Language</i>	http://www.isabelperez.com/songs.htm
<i>Busy Teacher</i>	http://busyteacher.org/classroom_activities-listening/songs_and_lyrics/
<i>Teflitunes</i>	http://www.teflitunes.com/

Fonte: Google.com

Uma vez que o número de letras de canções oferecido nos *sites* torna nossa pesquisa extensiva, a coleta de dados se deu a partir do último recorte: selecionamos uma canção em inglês que oferecia atividades orais e/ou escritas relacionadas com o conteúdo gramatical trabalhado na sala de aula (*Simple Present Tense; Can; Imperative; Present Continuous*) e cujo tema estivesse relacionado à mulher. A escolha das canções aconteceu atendendo a solicitação do *Project Based Learning (PBL)*²³ em andamento na turma no período de abril a junho de 2016.

Quadro 6 - As letras de canção escolhidas nos *sites* selecionados.

Site Educacional	Canção	Artista
http://www.isabelperez.com	<i>If I were a boy</i>	Beyoncé
http://busyteacher.org	<i>Girl on Fire</i>	Alicia Keys
http://www.tefltunes.com/	<i>All I Want Is You</i>	Barry L. Polisar

4.3 O contexto de pesquisa e a caracterização dos participantes

A presente seção está subdividida em duas subseções e tem por objetivo explicitar aspectos relevantes com relação aos participantes e ao contexto em que realizamos a pesquisa proposta. Na primeira subseção, apresentamos a instituição escolar investigada (4.3.1). Na segunda subseção (4.3.2), descrevemos os participantes envolvidos. Esclarecemos, ainda, que o nome da instituição escolar, bem como os dos demais participantes não serão divulgados, visando preservar seu anonimato.

4.3.1 A instituição escolar

²³ Aprendizado Baseado em Problemas. O *PBL* é um método de ensino por meio de projetos. Através de sua realização, os alunos assimilam conhecimento e desenvolvem habilidades investigando e respondendo a uma pergunta, a um problema ou a um desafio apresentado a turma.

Em janeiro de 2014, foi inaugurada a instituição escolar onde a pesquisa foi realizada. Localiza-se em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense e trata-se de uma Dupla Escola um projeto inovador, fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Superintendência de Escolas Públicas do Condado de Prince George, no Estado de Maryland (EUA), com o apoio da Embaixada dos Estados Unidos da América. A Dupla Escola oferece um curso regular de três anos com ênfase em língua inglesa em horário integral (das 7h às 17h).

Além de reunir as disciplinas tradicionais do Ensino Médio, assumem uma proposta pedagógica no formato *dual language 90/10*, assim, as disciplinas da Parte Específica (Núcleo Linguístico e inglês) têm suas instruções em inglês (90%) e em português (10%). Quanto às disciplinas da Base Nacional Comum, o modelo assumido nas aulas equivale a 10% em inglês e 90% em português. O foco recai sobre o ensino de inglês, considerando as interações de conteúdo e prática entre os dois universos: da língua materna e o da adicional (estrangeira). O benefício almejado é a aprendizagem da língua inglesa, contextualizando as habilidades linguísticas através de outras disciplinas, como Matemática e Geografia, ministradas também em inglês.

Segundo a classificação de educação escolar bilíngue proposta por Hamer e Blanc (2000, p. 322) e Fishman e Lovas (1970), esse colégio apresenta como padrão os seguintes modelos:

- a) quanto à intensidade, o modelo seguido por essa escola é o parcial bilingue. Trata-se de um modelo que têm parte do ensino na segunda língua e parte na língua materna, sendo que a porcentagem de carga horária destinada a segunda língua segue o formato *dual language 90/10*;
- b) sobre o programa do tipo imersão, este colégio adota a Imersão Inicial Parcial, pois, nele, as duas línguas são utilizadas desde o ingresso na vida escolar bilíngue;
- c) em relação ao objetivo, observamos que este é de enriquecimento, visto que ambas as línguas são utilizadas como meios de instrução de conteúdos e desenvolvidas desde a alfabetização;

d) a respeito do *status*, nesse colégio, a língua inglesa tem importância primária na educação. Ela é a língua da escola e representa a língua mais valorizada e importante no mundo devido à comunicação globalizada.

O Programa Dupla Escola contempla, também, uma perspectiva de educação na qual o aluno é levado a interagir com um contexto universal, o Ensino Médio Intercultural. Dentro deste contexto, os alunos envolvem-se com os eventos da cultura nacional e àqueles pertencentes aos países cuja língua está sendo estudada.

4.3.2 O perfil dos alunos-participantes

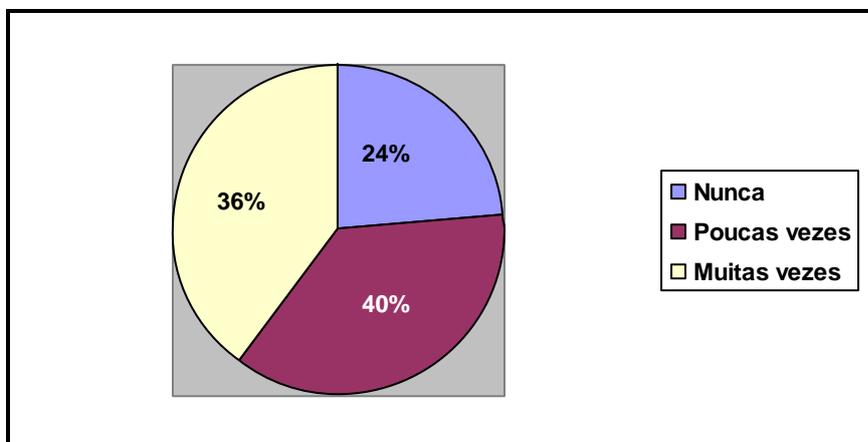
Participaram desta pesquisa os 20 alunos de uma turma de 2º ano do Ensino Médio. A turma é composta de seis meninos e quatorze meninas, cuja faixa etária varia entre quinze e dezessete anos. Esses alunos ingressaram na instituição investigada em 2015, depois de aprovação em concurso público.

De modo a caracterizar melhor os alunos-participantes, foram aplicados questionários mistos (com perguntas abertas e fechadas) no início e no final da pesquisa. Com base no primeiro questionário, foi possível delinear o perfil da turma, enquanto que, com o suporte do questionário final, observamos o posicionamento favorável da turma em relação ao uso da internet, em especial, dos *sites* educacionais em acréscimo às aulas presenciais de inglês.

Com referência à escolaridade, 100% do grupo declarou que cursou o Ensino Fundamental uma parte em escola pública e outra em escola particular. No que tange ao uso da internet, a maior parte faz uso de acesso doméstico por meio de banda larga, ou, muitas vezes, faz acesso individual com o celular.

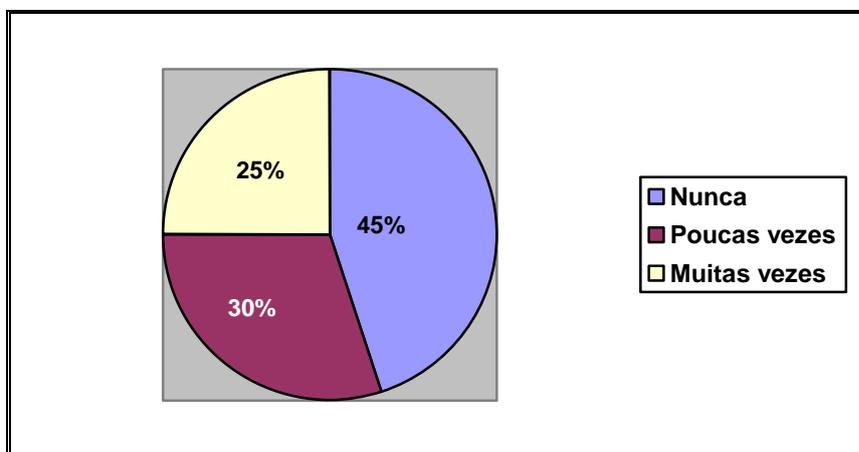
Quanto ao acesso à internet na escola e ao uso do laboratório de informática com fins educativos durante o primeiro segmento (1º ao 5º ano - C.A. à 4ª série), 24% dos alunos declararam que nunca usaram o laboratório de informática. Outros 36% usaram poucas vezes e os demais 40% informaram que o utilizaram muitas vezes na escola.

Gráfico 1 - Uso do laboratório de informática no 1º segmento.



No que se refere ao uso do laboratório de informática no segundo segmento (6º ao 9º ano), o laboratório de informática nunca foi usado para 45% dos alunos. Contudo, 30% usaram o laboratório poucas vezes; enquanto 25%, muitas vezes.

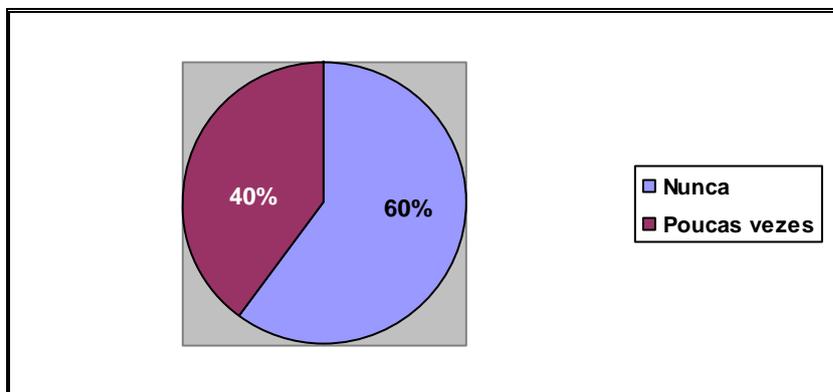
Gráfico 2 - Uso do laboratório de informática no 2º segmento.



Nas questões referentes ao uso do laboratório de informática para as aulas de inglês em outros anos, 60% dos alunos responderam que nunca tinham usado a internet nas aulas. Já os demais 40% usaram poucas vezes (vide gráfico 3). Os números atribuídos ao ano de 2016 dizem que a maioria respondeu que as visitas ocorreram em apoio às aulas de PIG²⁴, Biologia e Inglês.

²⁴ A disciplina Projeto de Integração Global (PIG) foi elaborada para criação e realização dos projetos educacionais da Instituição pesquisada.

Gráfico 3 - Uso do laboratório de informativa no ano da pesquisa.



Considerando as informações em uma conversa informal, notamos que, dentre os hábitos de busca e leitura de letras de canções na internet, houve destaque para os *sites* compostos pela letra (com a tradução) e o *clip* da música. Em seguida, os alunos citaram os *sites* que lhes possibilitam fazer o *download* de músicas e vídeos para o computador ou celular. Não houve registro da realização de atividades escritas com esse gênero.

4.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Temos observado o aumento do interesse dos pesquisadores em investigar a internet como fonte de material para prática docente, pois tem sido cada vez mais frequente a utilização de textos extraídos da internet como fonte de estudos. Através da internet, é possível “utilizar instrumentos de coleta de dados já conhecidos e agregar a eles as facilidades da rapidez e da assincronia” (PAIVA, 2005, p. 7). Para realizar os procedimentos para coleta de dados, faz-se necessário o conhecimento e a utilização dos instrumentos, os quais são aplicados de acordo com o objetivo do estudo.

Devido à adoção de um modelo que combina aulas tradicionais com aulas com o uso da tecnologia digital, além dos instrumentos virtuais, utilizamos materiais

das aulas presenciais para o desenvolvimento de pesquisa. Dessa forma, foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados:

- (1) questionários mistos (com perguntas abertas e fechadas) com os alunos no primeiro e no último dia da pesquisa (Apêndice A);
- (2) roteiros de aula (Apêndice B, E, H);
- (3) diário da professora-pesquisadora;
- (4) diários dos alunos;
- (5) letras das canções;
- (6) atividades sugeridas pelos *sites* (Anexos B, D e Apêndice I);
- (7) atividades orais e escritas sugeridas pela professora (Apêndices C, D, F, G, J, K);
- (8) GOOGLE.COM para encontrar os *sites* adequados a pesquisa;
- (9) observação em sala de aula;
- (10) observação no laboratório de informática.

A seguir, inspirados em Franco (2008, p. 137), encontramos no quadro abaixo os instrumentos empregados e seus objetivos, nesta pesquisa-ação, para a geração de dados:

Quadro 7 - Descrição dos instrumentos para geração de dados.

INSTRUMENTO	MOMENTO DA GERAÇÃO DE DADO	OBJETIVO	PARTICIPANTE-AUTOR DO INSTRUMENTO
Questionário misto	Versão impressa: distribuído no primeiro dia da pesquisa.	Ter acesso ao perfil da turma em relação as experiência no uso pedagógico das TICs; experiência no uso do laboratório de informática na escola, experiência com uso da internet de forma pessoal e em aula.	Todos os alunos-participantes.
Roteiro de aula	Versão <i>on-line</i> : A partir da sugestão do site disponível na internet. Versão impressa: Preparado pela professora-pesquisadora com adaptações para a turma e para o trabalho na turma.	Ter acesso às informações relevantes para fazer comparações entre o planejamento da aula e a realização da mesma com os alunos.	Professora-pesquisadora.
Diário da	Versão impressa: Ao final de cada dia	Ter acesso às informações	Professora-pesquisadora.

professora-pesquisadora	de trabalho com as canções na sala de aula ou no laboratório de informática ao longo da pesquisa.	relevantes para a pesquisa como, por exemplo, resumo das atividades realizadas em sala de aula, comentários dos participantes, receptividade da aula observada pela professora.	
Diário dos alunos	Versão impressa: Ao longo de cada aula com as canções na sala de aula ou no laboratório de informática ao longo da pesquisa.	Ter acesso às impressões, emoções e opiniões dos alunos em relação às aulas em que as atividades foram realizadas.	Alunos voluntários (10 alunos).
Letras das canções	Versão <i>on-line</i> : Foram escolhidas a partir de um <i>site</i> , aquelas canções que foram consideradas adequadas a nossa pesquisa.	Ter acesso às letras das canções trabalhadas nas aulas.	Autor do <i>site</i> .
Registro das atividades sugeridas pelos sites	Versão impressa: Ao longo de cada aula com as canções na sala de aula ou no laboratório de informática ao longo da pesquisa.	Ter acesso às atividades realizadas pelos participantes nas aulas.	Todos os alunos participantes.
Atividades orais e escritas sugeridas pela professora-pesquisadora	Versão impressa: Ao longo de cada aula com as canções na sala de aula ou no laboratório de informática ao longo da pesquisa.	Ter acesso às atividades planejadas pela professora realizadas pelos participantes nas aulas	Professora-pesquisadora.
Site de busca: Google	Versão <i>on-line</i> : Utilizado para a busca de <i>sites</i> educacionais que favorecerem a pesquisa.	Ter acesso aos sites com base nas letras de canção.	Professora-pesquisadora.
Observação em sala de aula	Observação do contexto físico.	Observar as atitudes e comportamentos evidenciados pelas atividades sugeridas.	Professora-pesquisadora.
Observação no laboratório de informática	Observação do contexto físico.	Observar qualquer manifestação de não-compreensão e de dificuldades no uso	Professora-pesquisadora.

		dos sites.	
--	--	------------	--

Buscamos caminhos qualitativos para tentar lançar uma luz sobre nossos objetivos e perguntas de investigação: as contribuições e as limitações no uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canção para promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, na visão dos participantes. Para tanto, adotamos os supracitados instrumentos de coleta de dados em conjunto com os alunos. Descrevemos a seguir as etapas de realização desta pesquisa:

A 1ª etapa fundamentou-se em um estudo exploratório de caráter teórico. Com o fim de ampliar nossos conhecimentos sobre o tema - as contribuições e as limitações no uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canção para promover o desenvolvimento da competência linguística dos alunos -, realizamos uma revisão bibliográfica sobre bilinguismo, educação escolar bilíngue, *sites* educacionais, aquisição de linguagem, letras de canção e suas contribuições no ensino na modalidade *web-enhanced*, tecnologias e suas aplicações na educação.

A 2ª etapa da pesquisa, também exploratória, compreendeu a identificação de *sites* de letras de canções em língua inglesa. O intuito era a caracterização dos *sites* quanto ao livre acesso, número de músicas disponíveis além da existência de atividades a serem desenvolvidas durante as aulas de língua inglesa na escola. O procedimento de descoberta foi realizado por meio de ferramenta de busca na internet (*Google*). Visitamos vários *sites* que abrigam músicas atuais e, também, de gerações passadas, para oferecer atividades orais e escritas.

A 3ª etapa foi a seleção do *corpus* a partir das categorias observadas. Como se trata de um estudo exploratório e qualitativo, que visa à análise de problemas e avaliação dos caminhos para solucionar como melhorar o aproveitamento dos sites educacionais pelos alunos, propomos o recorte de três *sites*: sem custo para uso, composto em inglês e com canções cujos exercícios foram elaborados com base nelas. Cabe ressaltar que a escolha dos *sites*, das canções e dos exercícios orais e escritos reflete a busca e o gosto dos alunos do Ensino Médio. São eles:

- <http://www.isabelperez.com>
- <http://busyteacher.org>
- <http://www.tefltunes.com/>

Na 4ª etapa, foi o planejamento das aulas. No intuito de alcançar a melhor fluidez das atividades na sala de aula e no laboratório de informática, foi necessário,

a partir de cada *site* utilizado, elaborar os roteiros de aula (Apêndices B, E, H). Dessa forma, cada aula teve o seu planejamento com as letras de canção no modelo tradicional, contemplando apenas perguntas sobre o tema da canção, e outro planejamento (oferecido pelo *site*) para as aulas com o auxílio do computador e seus recursos, como ler a canção, baixar e realizar as atividades.

A 5ª etapa foi a observação das aulas nos dois ambientes supracitados. O modelo de consideração atenta das aulas exercido foi, segundo os estudos de André (1995, p. 28), a *observação participante*, pois “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo por ela afetado”. A autora acrescenta que a observação participante “visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial” (ANDRÉ, 1995, p.45). Nossas observações tiveram como objetivo observar e descrever as atitudes e comportamentos evidenciados pelas atividades sugeridas. E, também, o propósito de observar qualquer manifestação de não-compreensão e de dificuldades no uso dos *sites*. Assumimos, neste momento, a posição de professora-pesquisadora com a finalidade de:

- (a) identificar como explorar as letras das canções nas aulas com o auxílio ou não do computador;
- (b) identificar a receptividade e a motivação causadas pelas letras trabalhadas em aula;
- (c) averiguar a visão dos participantes com relação aos *sites*, as letras das canções e as atividades provenientes dos mesmos utilizados nas aulas.

A 6ª etapa aconteceu perpassando cada aula. Os alunos descreveram as atividades realizadas a partir das observações feitas por eles. A finalidade era gerar dados para buscar respostas para as duas perguntas de pesquisa. Com relação à primeira pergunta, procuramos observar as contribuições e as dificuldades no uso dos *sites* educacionais. Com relação à sub-pergunta, houve um foco nas atitudes dos alunos e no êxito ou não na solução das atividades e dificuldades para averiguar a relevância de um *site* educacional nas aulas de inglês.

Foi aplicado um questionário de análise do *site* na 7ª etapa. Os alunos preencheram as fichas de análise da qualidade do *site* educacional. As categorias tiveram base nos estudos de CARVALHO (2006). O objetivo foi o de obter uma

noção mais ampla das informações geradas pelos alunos sobre os *sites* que utilizaram, e ainda, conhecer suas aceções sobre eles.

Na 8ª etapa, ao final da execução da pesquisa, aplicamos outro questionário que construímos para os alunos. Nesse questionário misto (como o inicial) constaram questões abertas e questões de múltipla-escolha, mantendo, contudo, um espaço para a livre expressão dos participantes. As questões propostas no questionário eram sobre as contribuições que as experiências de se estudar as letras das canções na internet ofereceram; as dificuldades encontradas e como foram solucionadas; a importância de se compreender bem as canções em inglês na internet; e se, no futuro, o aluno pretendia recorrer ao uso de *sites* educacionais com letras de canção para continuar seus estudos de inglês.

Por fim, a última etapa consistiu na análise dos dados coletados. Seguimos as etapas de forma gradativa e contínua. Fizemos os ajustes necessários para que as informações obtidas fossem pertinentes às perguntas de pesquisa propostas para formar o conjunto de dados levantados a fim de verificar as contribuições dos sites educacionais e para o ensino-aprendizagem da língua inglesa para os alunos de uma escola bilíngue.

4.5 Procedimentos de análise de dados

O primeiro dado a ser analisado foi o questionário aplicado aos alunos para que fosse possível traçar um perfil da turma (Apêndice A). Após uma explicação sobre a pesquisa, o questionário foi aplicado na sala de aula no primeiro dia da pesquisa. Em seguida, com os questionários dos alunos em formato impresso respondidos, tomamos conhecimento do que foi respondido nas perguntas fechadas e abertas sobre o uso da internet na instituição escolar no Ensino Fundamental e Médio e analisamos esses dados. Percebemos, então, que, em algumas questões, os alunos poderiam responder as indagações de forma mais clara e outras responder completamente.

O roteiro de aula, de igual forma, foi analisado a fim de contribuir para a discussão da atuação dos participantes durante as aulas observadas, visto que

colaboram para identificar as contribuições e limitações dos *sites* em uma escola bilíngue.

O terceiro dado analisado foram os registros de aula gerados pelos alunos e por esta professora-pesquisadora. Esses dados foram gerados na primeira a última aula em sala de aula e no laboratório de informática. Em nosso diário de aula, os procedimentos do andamento da aula, a tomada e retomada de assuntos concernentes às canções, a perguntas mais frequentes sobre os *sites*, e sobre as atividades e a matéria estudada, além do comportamento dos alunos foram verificados. Em complemento a este, os alunos puderam registrar suas impressões a respeito das aulas que estavam vivenciando inclusive impressões e traços de personalidade. Dessa forma, começamos a analisar efeitos, tais como maior interesse e motivação dessas aulas no aprendizado.

Outro instrumento de geração de dados analisado foi o segundo questionário aplicado aos alunos (Apêndice L). Nessa oportunidade, os alunos puderam apresentar suas impressões finais sobre os *sites*, sobre as experiências de estudar as letras das canções na internet, as dificuldades encontradas e, principalmente, fazer comentários que julgassem relevantes.

Os resultados da análise dos dados são apresentados e discutidos no capítulo 6, à luz da fundamentação teórica revisada (cf. capítulos 1, 2 e 3). Contudo, no próximo capítulo, fazemos uma descrição das atividades com as canções elaboradas para as aulas de inglês na sala de aula e no laboratório de informática para maior detalhamento do contexto investigado.

5 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS

Este capítulo dedica-se à descrição das atividades desenvolvidas durante as aulas de inglês em sala de aula com as canções impressas e no laboratório de informática com as canções nos *sites* educacionais. As seções deste capítulo foram organizadas por grupos de atividades. Na primeira seção (5.1), apresentamos as atividades desenvolvidas com o primeiro *site*. A segunda seção (5.2) é composta pelas atividades elaboradas com o segundo *site* e o mesmo acontece com relação à terceira seção (5.3), em que descrevemos as atividades com o terceiro *site*. Cumpre esclarecer que todas as subseções estão grafadas entre aspas pois representam os nomes das canções que deram nome às aulas descritas.

As três atividades a serem descritas nesta seção foram implementadas em seis aulas com a mesma turma e, algumas vezes, houve necessidade de fazermos algumas adaptações. Todas as aulas foram planejadas para terem a duração de dois tempos na sala de aula e de igual forma no laboratório de informática. Outro cuidado que tivemos foi fazer com que essas aulas acontecessem em dias seguidos, ou seja, a aula no laboratório ocorria no dia seguinte ao da realização da aula na sala de aula.

5.1 Atividade 1: “If I were a boy”

Na primeira aula, propusemos atividades com base no *site* <http://www.isabelperez.com/songs.htm>. Seguindo a classificação de Carvalho (2006 *apud* LUVIZOTTO, FUSCO e SCANAVACCA, 2010, p. 34,35) (cf. 3.4), reconhecemos que o nome do *site* está visível: *Isabel’s ESL site: English as a Second or Foreign Language* (Anexo A). Seu conteúdo apresenta facilidade de uso e de aprendizagem. Em relação à estrutura, seu *menu* está visível e refletindo suas seções. Oferece navegação orientada, ou seja, usuário se desloca pelo *site* sempre tendo conhecimento da sua localização. Porém oferece pouca motivação em

permanecer no acesso, devido à falta de ferramentas que ofereçam interação entre usuários.

Iniciamos as atividades com o objetivo de fazer os alunos conhecerem melhor sobre o gênero textual letra de canção. Por isso, em vez de divulgarmos diretamente que se tratava de uma música, distribuímos a letra da canção impressa sem o título (UR, 2009, p. 146) (Apêndice C) e perguntamos: “trata-se de uma canção ou um poema?” Os alunos responderam assertivamente que se tratava de uma música. Decerto, reconheceram a canção. Nesse momento, através de uma curta aula expositiva, diferenciamos música de canção e comparamos as especificidades das letras de canção com as de outro gênero textual, o poema (*cf.* Cap. 2).

Em seguida, discutimos sobre as questões propostas na atividade (Apêndice C) para que os alunos pudessem registrar as respostas no questionário apresentado. As perguntas do questionário eram todas abertas e em português. Além disso, o questionário abordava assuntos de ordem do tema do texto, do processo de compreensão e, por fim, fazia menção ao fato de o texto estar originalmente numa página da internet, promovendo, assim, a oportunidade de falarmos sobre texto digital e de começarmos o letramento digital²⁵.

A aula seguinte aconteceu no laboratório de informática. Começamos por esclarecer que os alunos não iriam apenas “curtir” a canção da aula anterior assistindo o vídeo no *Youtube* ou conhecendo sua tradução. Então, escrevemos o endereço do *site* no quadro e informamos que os alunos iriam conhecer a estrutura de um *site* educacional além de reforçar o uso de vocabulário, conhecer a pronúncia de palavras, concordar ou discordar da mensagem do texto através dos exercícios criados por Felisa Palacios que estavam no *site* sugerido. E por fim, havendo tempo disponível, iriam assistir ao vídeo (como propõe a atividade).

Como planejado (Apêndice D), antes de entrar na página, com a aula expositiva, refletimos sobre os produtos que poderíamos encontrar em um *site* educacional e as características da letra de canção em sua versão digital. Depois, tratamos de conhecer o *site* da aula visitando os *links* nas barras de navegação horizontal e vertical. Então, distribuímos as folhas (Apêndice D) com as atividades

²⁵ O *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2002, p. 2).

preparadas para a aula. Os alunos interagiram trocando conhecimentos e registraram as respostas. Com o movimento da aula, os alunos chegaram até a canção *If I were a boy* (Beyoncé).

Os alunos ouviram a canção e se depararam com alguma dificuldade vocabular para compreendê-la. Utilizaram do processamento ora descendente ora ascendente como estratégia para conhecer a mensagem da canção. Havia momentos em que eles discriminavam as pequenas partes das frases e outros em que eles usavam o que eles já conheciam para compreender o que ouviam, como alguns verbos e palavras.

Ao ler a canção, eles procuravam outros caminhos para resolver as dificuldades. Uns perguntavam ao colega, outros buscavam recursos no próprio computador. Os que usavam o *Google.tradutor* foram orientados a procurar um dicionário eletrônico (inglês/inglês e inglês/português), pois este continha informações que seriam necessárias nas atividades. Aqueles que perguntavam à professora sobre o significado de palavras receberam a mesma orientação. Em sua maioria os alunos elegeram o *wordreference.com* para ajudá-los. Os alunos realizaram as atividades orais e escritas em inglês preparadas pela professora (Anexo B). As folhas com os exercícios do *site* (<http://www.isabelperez.com/songs/ifiwereaboy.htm>) foram distribuídas e os alunos realizaram as atividades escritas por eles mesmos buscando o auxílio do computador para consultar os *sites* de busca e dicionários.

Observamos os alunos para constatar o envolvimento deles com o *site* e as atividades propostas, além de colher impressões sobre a primeira aula. Acabamos por compreender que, em virtude de as aulas terem sido planejadas e as atividades na sala de aula e no laboratório terem sido disponibilizadas para os alunos, a aula foi muito proveitosa, pois os alunos mais engajados puderam ajudar os colegas e aqueles com mais limitações linguísticas conseguiram acompanhar as aulas.

Além disso, como toda a atividade foi conduzida de forma oral e escrita (tanto em português como em inglês) permitiu ao aluno demonstrar sua participação na experiência âmbitos das quatro habilidades linguísticas. Devido a esse fato, a avaliação do aprendizado pôde ser mais bem percebida. Em complemento, a forma com que as atividades foram conduzidas (com perguntas abertas) possibilitou uma maior interação entre eles.

O tempo de aula foi ideal para realização das tarefas, assim, ao terminá-las, os alunos entregaram os exercícios para a professora e foram dispensados.

5.2 Atividade 2: “Girl On fire”

O *site* educacional utilizado na segunda atividade foi http://busyteacher.org/classroom_activitieslistening/songs_and_lyrics/ (Anexo C). O nome do site é *Busy Teacher*. Trata-se de um *site* que tem o objetivo de contribuir com material de suporte para as aulas de inglês. Este foi criado para que os professores possam receber e fornecer atividades com músicas, estudos pedagógicos, datas festivas entre outros. Seu conteúdo apresenta facilidade de uso e apresenta-se agradável ao usuário. Em relação à estrutura, seu *menu* está visível e refletindo suas seções. A interface e o *design* do *site* refletem o seu propósito de ensino-aprendizagem. Dentro da questão da informação, o tema das apostilas e dos artigos está evidenciado e a abordagem do assunto é chamativa.

Quanto à atividade na sala de aula, como era a segunda vez, os alunos já estavam curiosos para conhecer a canção que iriam estudar. Preparamos o roteiro (Apêndice H) de aula para trabalhar com a música *Girl on Fire* (Alicia Keys). Tivemos que fazer adaptações devido ao número de aulas que desejávamos usar (por acharmos que teríamos a possibilidade de trabalhar a música de forma mais extensa) e, também, por causa da inclusão do uso do computador.

Começamos com uma conversa em inglês na sala de aula. Discutimos com os alunos sobre a mulher de hoje, seus deveres e rotina. Depois de algumas opiniões até mesmo calorosas, pedimos aos alunos que relacionassem as palavras *fire* (fogo) e *woman* (mulher) em uma frase ou situação. As ideias foram variadas, porém, esse pedido surgiu para introduzirmos o assunto do que é literal ou metafórico.

Em seguida, distribuimos as folhas impressas (Apêndice F), que produzimos com as atividades referentes à canção. Apresentamos um trecho da canção sem o título para que os alunos, através das inferências produzidas pela leitura da canção, pensassem em outro título (UR, 2009, p. 146). Depois, como na primeira aula,

discutimos o assunto tratado no texto dando a oportunidade de os alunos registrarem suas respostas em português no exercício. As perguntas dos exercícios eram abertas. Buscávamos usar a canção como estratégia de motivação e também de estimulação da afetividade (cf. Cap. 3). Dessa forma, fizemos os alunos falarem sobre ser realista ou sonhador e das próprias qualidades (GARDNER; LAMBERT, 1972; WALLON, 2007; 2008). Durante a realização dessa segunda atividade, tivemos de circular mais pela sala (modelo U) de modo a orientar os alunos e atender às solicitações. Muitos demonstraram dificuldades em trazer para o papel alguns aspectos emotivos sobre si ou sobre a mulher.

No dia seguinte, no laboratório de informática, os alunos foram informados que a canção do dia anterior seria estudada no *site* http://busyteacher.org/classroom_activitieslistening/songs_and_lyrics/. Seguimos as informações contidas no plano de aula que adaptamos para aquela realidade (Apêndice G). Os alunos acessaram o *site* e, sob nossa orientação, procuraram pelas informações relevantes (artigos, *posters* e outros modelos de exercícios) que podem ser encontradas na página principal, visitando as barras navegação horizontal e vertical. Os alunos comentaram sobre a grande quantidade de canções que o *site* dispõe, além de outras ofertas como lições com base em filmes e datas importantes.

Os alunos ouviram a canção. Nossa expectativa era de que os alunos pudessem participar das atividades orais demonstrando ter compreendido a canção. Devido ao refrão marcante, os alunos tiveram dificuldade de memorizar outras partes da canção. Uma vez que a compreensão oral é um “ato ativo e criativo de construção de mensagem” (CARDOSO, 2005, p. 38), algumas atitudes tiveram que ser tomadas para proporcionar o aprendizado. Depois de ouvi-la mais duas vezes, foi possível observar que eles reconheceram que a letra chamava atenção para a mulher e seu papel social. Eles tiveram que elevar o nível de atenção em outras partes da canção para saber do que se tratava, além de “organizar seus elementos lexicais de forma que houvesse sentido” (GOSS, 1982 apud GILAKJANI; SABOURI, 2016). As expressões “*she got both feet on the ground*” e “*she got her head in the clouds*” foram as mais mencionadas depois de ouvir a canção.

Distribuímos as atividades impressas de leitura preparada pela professora (Apêndice G). As perguntas eram abertas, assim os alunos puderam discutir com os

colegas e, com o auxílio do computador, buscar o vocabulário ou a maneira de se expressar algo. Escreveram em inglês sobre o título e as expressões metafóricas encontradas na letra da canção. Para dar conclusão à atividade leitora, os alunos voluntários fizeram comentários orais sobre *Can a woman do anything/everything she wants to?* (“A mulher pode fazer qualquer coisa/tudo que quiser?”). As justificativas se voltaram para o livre arbítrio que o ser humano deve preservar.

Após esse momento avisamos aos alunos que eles iriam fazer um reforço do *Present Simple Tense*, *Present Continuous* e do *CAN*, com exercícios baseados na canção que estava sendo trabalhada e que tinham sido criados por professores voluntários do *site*. Lembramos aos alunos a diferença no uso entre o *Present Simple Tense* e o *Present Continuous* como sugerido pelo plano de aula do *site*. Distribuímos os exercícios expostos no *site* (Anexo D) impressos e copiados.

Ao longo da realização desses exercícios, notamos que alguns alunos demonstraram facilidade em navegar e localizar informações específicas que precisavam na letra da canção. Outros poucos, contudo, necessitaram de mais informações linguísticas (gramática) para completar os exercícios. Nessa aula, houve uma maior interação entre os alunos, pois, constantemente, trocavam informações sobre o sentido de algumas informações no texto e nos exercícios. E, também, sempre que necessário corrigiam a pronúncia do colega (aprendizagem colaborativa, sociointeracionismo).

5.3 Atividade 3: “All I want is you”

O *site Tefltunes* (<http://www.tefltunes.com/>), quanto às informações que disponibiliza, tem sua temática evidente. Trata-se de *site* que oferece lições com canções para os profissionais de ensino usarem em suas aulas de inglês como segunda língua. Sua interface e *design* refletem o seu propósito de ensino-aprendizagem. Ao navegar pelo *site* o usuário tem conhecimento da sua localização.

Em virtude de os trabalhos anteriores terem sido realizados com canções que os alunos conheciam, decidimos aplicar a terceira atividade em uma canção totalmente desconhecida pelos alunos para saber se o efeito motivacional seria o

mesmo das canções anteriores. Então encontramos no *site* <http://www.tefltunes.com/> a canção *All I Want Is You* (Barry Louis Polisar). Esta é uma das poucas canções disponíveis gratuitamente no *site*, para acessar outras e mais canções é necessário arcar com os custos. Devido ao desconhecimento da canção, pudemos planejar (Apêndice H) e ministrar as aulas sem a interferência da antecipação dos alunos. Significa dizer que essa aula iria requerer mais atenção.

Não começamos o trabalho na sala de aula, demos início à lição no laboratório de informática. Avisamos que eles iriam ouvir uma canção de amor. Porém, teriam de fazer as atividades relativas à canção e disponíveis no *site* primeiro (Apêndice I). Dissemos, também, para os alunos que eles teriam que conhecer não somente o vocabulário como também a pronúncia de algumas palavras antes de ouvir a música.

Dessa forma, inicialmente, distribuimos os exercícios escritos (Apêndice I) para que os alunos conhecessem o significado de algumas palavras da canção e a maneira de pronunciar outras presentes nela. Os alunos usaram dicionário *on-line* para realizar as atividades de forma autônoma, contudo, apresentaram muitas dificuldades para responder as questões. A interação entre os alunos ficou mais evidente, pois, pudemos notar que a solicitação da ajuda do colega e da professora foi a maior nessa aula. Tivemos de repetir as explicações por três vezes. Essa atividade foi muito longa e tomou os dois tempos da aula. Mas, ainda assim, os alunos demonstraram interesse pela aula, pela curiosidade de conhecer a canção.

Na aula seguinte, que ocorreu na sala de aula, distribuimos as folhas impressas para os alunos (Apêndice J). No primeiro momento, repetimos o estudo do texto. Ao prosseguir a aula, orientamos os alunos a rever os exercícios da aula anterior para completarem a letra da canção, caso necessitassem. Eles teriam que atribuir significado e conhecer emprego das palavras além de acertar a rima para cada estrofe, característica marcante nos poemas e canções. Mais uma vez, as dificuldades foram evidenciadas, assim como dispersões de alguns alunos e reclamações de outros. Decidimos, então, deixar os alunos fazerem a atividade com nosso acompanhamento passo a passo. Assim, guiamos a realização dessa atividade. Realizamos, em português, um questionário sobre o assunto da canção. A turma participou da atividade com entusiasmo.

Em seguida, apresentamos as atividades de leitura (Apêndice J). Através das discussões sobre *Valentine's Day* amor e romance, os alunos puderam dar suas opiniões e escrever o que iam concebendo. Esse momento da aula durou pouco tempo, pois ainda tínhamos que ouvir a música. Mesmo assim, a participação dos alunos demonstrou satisfação com o desenvolvimento do assunto. Expressar as opiniões, experiências e expectativas de experiências no amor fez com que os alunos tornassem a atividade bem animada.

Por fim, voltamos ao laboratório de informática para eles conhecerem a música. Nesse momento, todos se descontraíram, pois a maioria dos alunos achou que a melodia não combinava com a letra. Significa dizer que eles esperavam uma melodia lenta, mas ouviram uma música *country*. Esta foi uma das oportunidades de fazer os alunos interagirem, visando à prática oral proporcionada pelas canções. Essa canção contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral, expondo-os a uma variedade da língua do sudeste dos Estados Unidos e tomando conhecimento disso no contexto. Os alunos já conheciam a estrutura frasal da canção, a pronúncia e a sílaba tônica de alguns vocábulos antes de ouvir a canção. Mesmo assim, para que processassem a compreensão oral, tiveram que atentar para esses aspectos enquanto ouviam a canção.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Depois da internet nada será como antes. Mudam as aulas, os recursos, as maneiras de ensinar e aprender, os alunos..., e também devemos mudar: os professores. Gostando ou não. Estamos no princípio do início de uma grande mudança que sacode a educação, como o resto da vida²⁶ (CASSANY, 2011, p. 21).

Creemos que esta afirmação de Cassany (2011) resume nossa iniciativa docente considerada nesta investigação e nosso anseio de integração das tecnologias (internet) aos processos de ensino e aprendizagem. Isto não significa que nos situemos na perspectiva otimista, descrita por Valente (1993), mas vemos potencialidades na utilização dos *sites* educacionais de disciplina específica, disponíveis no ambiente *on-line* nas aulas.

A fim de responder às perguntas que norteiam esta pesquisa, neste capítulo analisamos os dados obtidos através dos instrumentos descritos no capítulo 4 (seção 4.4).

Este capítulo de análise de dados foi dividido em duas seções. A primeira delas tem o propósito de oferecer possíveis respostas para a pergunta central de pesquisa. Ressaltamos que a pergunta de pesquisa central considera a percepção dos participantes, portanto, os dados apresentados incluem as perspectivas dos alunos e a nossa, como professora-pesquisadora.

Em se tratando do trabalho com as músicas em inglês, colhemos os dados nas aulas presenciais com e sem o uso do computador. Visto que buscamos investigar os aspectos positivos relacionados à inclusão de *sites* educacionais com base em canções nas aulas de inglês, essa análise compreende, também, uma comparação entre as duas modalidades de aula.

Identificamos, assim, dois grupos de análise divididos em duas subseções:

- (1) contribuições pedagógicas do uso do *site* educacional (cf. subseção 6.1.1);
- (2) limitações do uso do *site* educacional (cf. subseção 6.1.2).

²⁶ Tradução nossa.

Dessa maneira, ao longo desta seção, discutimos e avalio os dados obtidos a partir das observações de nossas aulas de inglês em um colégio bilíngue com a contribuição dos *sites* educacionais.

A segunda seção (6.2) apresenta as respostas à subpergunta de nossa pesquisa. Neste momento, buscamos analisar a relevância de se integrar um *site* educacional às aulas de inglês.

6.1 Discussão geral

Esta seção conforme indicado no início deste capítulo, tem a finalidade de apresentar possíveis respostas para a pergunta central de pesquisa, retomada a seguir:

- Na percepção dos participantes (alunos e professora-pesquisadora), quais são as contribuições e as limitações no uso de *sites* educacionais que utilizam as letras de canção para promover o desenvolvimento de sua competência linguística?

As respostas a essa pergunta estão divididas em duas subseções: contribuições pedagógicas do uso do *site* educacional (cf. subseção 6.1.1); e limitações do uso do *site* educacional (cf. subseção 6.1.2). Na primeira, procuramos destacar os dados relacionados às potencialidades oferecidas pela inclusão de um *site* educacional nas aulas presenciais de inglês. Na segunda subseção, foram analisados dados que apontam para as restrições enfrentadas no uso dos *sites* educacionais.

A tabela a seguir oferece as orientações para identificar as aulas e momentos de geração de dados selecionados:

Quadro 8 - Orientações para identificar as aulas e momentos de geração de dados.

ATIVIDADE		LOCAL	SUPORTE
Atividade 1 “If I were a boy”	1ª aula	Sala de aula	Folha impressa
Atividade 1	2ª aula	Laboratório de	<i>Site: Isabel’s ESL</i>

“If I were a boy”		informática ^a	<i>site: English as a Second or Foreign Language</i>
Atividade 2 “Girl on Fire”	1ª aula	Sala de aula	Folha impressa
Atividade 2 “Girl on Fire”	2ª aula	Laboratório de informática	<i>Site: Busy Teacher</i>
Atividade 3 “All I want is you”	1ª aula	Laboratório de informática	<i>Site: Tefltunes</i>
Atividade 3 “All I want is you”	2ª aula	Sala de aula	Folha impressa
Atividade 3 “All I want is you”	3ª aula	Laboratório de informática	<i>Site: Tefltunes</i>

6.1.1 Contribuições pedagógicas dos sites educacionais

Consideramos, com atenção, que a internet tem influenciado a forma de ensinarmos a língua inglesa, pois abre oportunidades para as maneiras de os alunos aprenderem. Dentro desta primeira categoria, dispostas segundo a percepção dos participantes, oito possíveis contribuições pedagógicas do uso dos sites educacionais são discutidas em seguida.

6.1.1.1 Aumento da motivação dos participantes

A primeira contribuição observada por nós, no papel de professora-pesquisadora, e pelos alunos foi o aumento da motivação dos participantes

evidenciada pelas atividades desenvolvidas através das músicas e dos *sites* educacionais. Conforme já havíamos visto sobre motivação (cf. 2.1.4), Murphey (1992, p. 14) chama a atenção para o fato de as músicas serem motivadoras para ensino de línguas estrangeiras porque auxiliam no desenvolvimento das habilidades linguísticas (compreensão oral, a leitura, a fala e a escrita), ajudam a explorar a criatividade além de aumentar, reforçar o vocabulário e de servir de peça principal para garantir a comunicação na sala de aula (MURPHEY, 1992, p. 6). Ou seja, atividades que trazem proveito na formação do indivíduo bilíngue, como vemos a seguir.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 1ª aula): o aspecto da aula bem marcante foi a participação e o envolvimento dos alunos.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): a aula foi bem interessante e participativa, todos tiveram de ler para a turma.

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 1 – 1ª aula): no início das aulas, os alunos apresentam sono e cansaço, no entanto, a aula com o gênero letra de canção despertou o interesse da turma de forma que todos participaram das atividades e os mesmos demonstraram curiosidade em usar o laboratório de informática no dia seguinte.

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 1 – 2ª aula): começamos a aulas às 7h e apenas dois alunos chegaram atrasados. Os alunos estavam ansiosos por usar o computador de forma diferente (“para estudar”). Alguns mais adiantados entraram em *sites* que costumam ver o clipe e cantar a música, mas sob a minha orientação, os mesmos se voltaram ao *site* da aula. Logo, começaram a fazer perguntas. Com o início da atividade, os alunos se voltaram para o computador e participaram ativamente do aprendizado.

Concordamos com Dornyei (2001, p. 8), que, para ocorrer uma motivação maior por parte dos estudantes de línguas, todos devem estar envolvidos nesta construção – professores e alunos (sociointeracionismo), pois motivação é cultivada em longo prazo, e pode ser desenvolvida através de estratégias implantadas pelo docente em sala de aula (cf. 3.1.4).

Além disso, em relação às letras de canções encontradas no ambiente *on-line*, ao juntarmos essas letras de canções e suas melodias com o que se pode fazer por meio do *site* educacional, a saber: comentários, exercícios de fonética, atividades de fixação do vocabulário e do conteúdo, além de leituras das últimas notícias sobre o cantor favorito, notamos que o estudo torna-se instrutivo, motivador e abre múltiplas possibilidades de práticas sociais orais e escritas (cf. 2.1.2). Pelo efeito de motivar, o número de alunos cansados e atrasados foi bem reduzido nas aulas com as canções e as canções no computador como vimos nos relatos acima.

Outro dado importante sobre a motivação foi fornecido na observação das aulas no laboratório de informática. Essa maneira de transmitir o conhecimento traduz a modalidade *web-enhanced* (cf. 3.6.1). Nesse tipo aula, as atividades presenciais são ampliadas pelo uso das atividades *on-line*, desenvolvidas no *site* educacional escolhido. Referimo-nos, então, à possibilidade de oferecer a ampliação de estudo, pois o ensino tem apoio nos materiais e exercícios dos âmbitos tradicionais e *on-line*. Notamos que a motivação do aluno, ao acessar conteúdos *on-line*, pode promover seu aprendizado.

Em seus comentários no diário de alunos, os alunos explicam como foi acesso à internet e justificam o gosto pela aula:

Diário dos alunos (Atividade 2 – 1ª aula): Utilizamos a sala de informática para acessar a internet, já que a aula visava à visita a um *site* educacional. O *site* visitado despertou interesse, pois é uma forma mais legal de aprender.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): (...) a aula foi mantida nos exercícios do *site Busy Teacher* sobre a música. A aula foi dada no laboratório de informática. (...) a aula foi bem produtiva e bem interessante fez com que os alunos pudessem refletir sobre algumas coisas.

Como professora-pesquisadora, percebemos que a motivação causada pela inclusão dos *sites* educacionais implicou, de forma generalizada, na melhora da participação de todos os alunos e contribuiu para a participação dos que são pouco participativos em sala de aula. No entanto, a escolha da música pode favorecer ou não a motivação. Quando a música escolhida faz parte do gosto dos alunos, a motivação é maior. Vejamos no registro abaixo:

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): a escolha da música base da aula foi muito bem feita, pois nos mostrou que até mesmo as músicas atuais e que fazem parte de nossa *playlists* e que muitas vezes cantamos sem pensar podem trazer ótimas lições para nossa vida.

Murphey (1992) chama a atenção para o fato de as músicas serem motivadoras, porém, os alunos sentem-se mais impelidos a estudar com as canções que eles já ouvem no seu dia a dia ou com aquelas que eles querem ouvir (cf. 3.1.4). Essa orientação chamou nossa atenção com a atividade 3 (*All I want is you*), pois decidimos trabalhar com uma canção que os alunos não conheciam. A aula foi malsucedida e cansativa. Observamos que não pudemos contar com a participação de todos os alunos.

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 3 – 2ª aula): os alunos apresentaram muitas dificuldades em realizar as tarefas. A todo o momento comentavam que não conheciam a canção e por isso não conseguiam rimar

e entender a pronúncia de certas palavras. Além disso, no diário dos alunos referentes a essa atividade, não houve menção da música, apenas dos exercícios, dando a impressão de que não estavam diante de uma canção e sim de um texto sem melodia.

As músicas são ferramentas poderosas para expressão pessoal porquanto nos ajuda a preparar o terreno para muitas experiências importantes (cf. 3.1.4). Por aumentar as habilidades da memória, Brewer (1995) admite com Lozanov (1960) que a canção acelera a aprendizagem. Ao ler os comentários a seguir, percebemos que o objetivo de alcançar a emoção do aluno foi cumprido. Foi criado, assim, um ambiente adequado para facilitar a concentração, melhorar a memorização além de soltar a imaginação, e, ainda, adicionar um elemento de diversão (BREWER, 1995) nas aulas.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): ao longo da aula a professora nos fez reconhecer (...) nossas reações a partir de alguns momentos que passamos na vida.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 1ª aula): os alunos falaram de como se sentem e o que admiram em si mesmos e o que admiram nas mulheres.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 2ª aula): o tema, que falava sobre insatisfação e desejo, ampliou nosso conhecimento e nossa visão sobre o que foi tratado.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): a aula me proporcionou grande satisfação, já que tive a oportunidade de absorver novos assuntos. Os momentos mais marcantes, sem dúvida, foram os que nós expusemos nossas opiniões sobre o assunto.

As canções estão presentes para reforçar ou alterar ânimos ou emoções, por este motivo, admitimos, com Brewer (2008), que as músicas presentes nos *sites* educacionais oferecem uma sensação de prazer, despertam afetividade nos alunos, envolvem os alunos com suas atividades lúdicas além de serem formas de socialização.

6.1.1.2 Crescimento da interação entre os participantes

Houve várias circunstâncias (principalmente nas discussões sobre o tema da música) em que os alunos interagiram entre si e com a professora-pesquisadora. Esse tipo de interação é essencial para que os participantes aprendam

colaborativamente e, assim, não só exponham seu ponto de vista, mas também desenvolvam um olhar mediante a perspectiva do outro (cf. 3.1).

Ainda como nos referimos anteriormente (cf. 3.1), a colaboração da internet para a educação é, através da interação, não somente entre aluno-professor, mas entre aluno(s)-aluno(s), aumentar as oportunidades de aquisição do conhecimento e, da mesma forma, do idioma, visto que a era da informação passa a auxiliar, significativamente, no movimento de transmissão de conhecimento. Conforme pode ser observado a seguir, os alunos destacaram a interação entre eles e a professora-pesquisadora nos seus comentários sobre a aula assistida.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 1ª aula): a aula foi dinâmica e foi falado sobre a música (...) o aspecto da aula bem marcante foi a participação e o envolvimento dos alunos.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 1ª aula): fizemos atividades e conversamos sobre a música.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 2ª aula): o tema que falava sobre insatisfação e desejo ampliou nosso conhecimento e nossa visão sobre o que foi tratado.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): A professora dialogou com os alunos e nos ajudou a responder algumas questões.

Portanto, ampliar o ensino através da inclusão do computador (e os recursos da internet) na escola significa assumir a ótica da motivação e da colaboração entre alunos, professores. Sob essa perspectiva, o professor trabalha com os alunos e os incentiva a colaborarem entre si, o que favorece “uma mudança de atitude em relação à participação e compromisso do aluno e do professor”. (MASETTO, 2000, p.141).

6.1.1.3 Contribuição para o desenvolvimento da compreensão textual

Quando fizemos menção às canções na sala de aula (cf. Cap. 2), tivemos a noção de que se trata essencialmente de texto (letra) e música (melodia). Devido a essa característica, não é possível desvincular o aspecto textual do musical. É “essa dualidade comunicativa que propõe a sua inclusão como um gênero ideal para uso escolar” (SILVA, 2007, p. 37). Dessa forma, com foco no sugerido pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), sob a visão sociointeracional da linguagem que

dita que não devemos ensinar somente a estrutura da língua sem que haja uma interação com a vivência do aluno (seção 2.1), transmitimos o assunto sobre a estrutura do gênero e sua especificidade comunicativa para que os alunos compreendessem textos (letras) de diversos assuntos e funções comunicativas. Encontramos, a seguir, dados que evidenciam a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da compreensão textual:

Diário dos alunos (Atividade 1 – 1ª aula): a aula foi dinâmica e foi falado sobre a música, suas estruturas e como a reconhecemos. Como a música pode se assemelhar a um poema (...) ao longo da aula a professora nos fez reconhecer nossas dificuldades na leitura.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): com o auxílio da letra foi mais fácil a compreensão da proposta (...)

O mesmo dado foi assinalado nos registros das atividades sugeridas pelos sites (Anexos B, D) atividades orais e escritas sugeridas pela professora-pesquisadora (Apêndices C, D, F, G, I, J, K). Neles, pode-se ler que os alunos completaram todas as perguntas sobre a compreensão da letra.

6.1.1.4 Contribuição do lúdico para absorção de conhecimentos

Como vimos na seção 2.3, segundo Teixeira (1995, p. 23) “o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo”. O lúdico, “devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, cria um clima de entusiasmo”, e, devido ao fator motivacional de certas atividades, envolve o aluno em um estado de vibração e euforia. Em razão do entusiasmo que se desenvolve, “a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo” (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

Berk (2008, p. 54) elucida que, em relação às atividades *on-line*, em primeiro lugar, os alunos ouvem música. Ela é a atividade lúdica mais assídua na internet. Dessa forma, o uso da tecnologia em atividades lúdicas no ensino de inglês “é uma alternativa para fazer com que seus alunos se sintam cativados pelo estudo do idioma e à vontade em relação a se expressar na língua-alvo” (CHAVES, 2007 *apud* BOGUSZ, 2016, p.11).

Diário dos alunos (Atividade 1 – 2ª aula): O *site* visitado despertou interesse, pois é uma forma mais legal para aprender.

Além de ampliar nosso vocabulário, o *site* tem como objetivo ensinar outros assuntos através das músicas.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 1ª aula): (...) ao final da aula sentimos uma diferença e foi uma experiência divertida.

Esses dizeres vão ao encontro do estudo de Brewer (2008), pois o estudo com as músicas presentes nos *sites* educacionais oferecem uma sensação de prazer. Suas letras despertam afetividade nos alunos e as discussões provenientes delas envolvem os alunos em atividades lúdicas, além de serem formas de socialização.

6.1.1.5 Aprimoramento do letramento digital

No início da pesquisa, na primeira aula, através de um questionário aberto sobre o uso do *site* educacional, pedimos aos alunos que, antes de entrar na página a ser estudada, refletissem sobre a definição de *site* educacional e suas características. Depois, solicitamos que eles observassem as barras de navegação e, por fim, perguntamos o que eles sabiam sobre os *sites* educacionais de letras de canção. Nesse momento, percebemos que eles acabam associando as atividades dos *sites* com as outras atividades realizadas por eles na internet. Reparamos, também, que o uso da tecnologia no ensino-aprendizagem tende a levar o aluno a construir conhecimento não apenas sobre a língua inglesa, mas, de forma concomitante, sobre os *sites* educacionais.

Diário dos alunos (Atividade 1 – 2ª aula): O *site* visitado despertou interesse, pois é uma forma mais legal para aprender.

Além de ampliar nosso vocabulário, o *site* tem como objetivo ensinar outros assuntos através das músicas.

Por meio das nossas orientações (planejadas no roteiro de aula) (Anexos C, H, M), as visitas aos *sites* proporcionaram aos alunos uma visão mais ampla dos produtos oferecidos pela internet no que tange seu aprendizado. Percebemos o dito por Caroline Gray (2006): “O acesso ao ambiente *on-line* auxilia no atingir o ensino para preencher a falta de conhecimento”. Além disso, notamos que, à medida que os alunos se familiarizavam com os *sites*, nas aulas subsequentes, as dificuldades de

navegação foram gradativamente superadas com a prática, ou seja, não foram solicitadas orientações frequentes.

6.1.1.6 Favorecimento à autonomia no aprendizado

Entendemos a autonomia como a habilidade de aceitar a responsabilidade com o próprio aprendizado. Consideramos os alunos autônomos, quando agem independentemente do professor, ou seja, não esperam para serem orientados no que fazer. O trecho a seguir ilustra nossas observações em relação à autonomia dos alunos:

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 1 – 2ª aula): começamos a aulas às 7h e apenas dois alunos chegaram atrasados. Os alunos estavam ansiosos por usar o computador de forma diferente (“para estudar”). **Alguns mais adiantados entraram em sites que costumam ver o clipe e cantar a música, mas sob a minha orientação, os mesmos se voltaram ao site da aula. Logo, começaram a fazer perguntas.** Com o início da atividade, os alunos se voltaram para o computador e participaram ativamente do aprendizado.

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 3 – 2ª aula): ao entrar no laboratório, os alunos acessaram o site *TFL Lunes* para “matar a curiosidade” de conhecer a música e completar os exercícios, antes de eu poder direcioná-los.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): no computador usamos algumas ferramentas auxiliares de inglês para tirar nossas dúvidas.

Assim como Paiva (2001), consideramos a adesão às novas tecnologias um fator de extrema importância por permitir a autonomia na aprendizagem, pois, ao obter acesso à informação e aos dados disponíveis em uma página da internet, não se podem prever todas as conexões que o aluno fará através das inúmeras possibilidades que esta oferece. A autora acrescenta que “esse ambiente, além de ser mais propício a um tipo de educação menos conservadora, representa um estímulo a abordagens de ensino mais centradas no aluno” (PAIVA, 2001, p. 97). Portanto, as canções e a tecnologia possibilitam que o aluno assuma uma autonomia de ação ao lidar com as estas e seus respectivos benefícios ao ensino-aprendizagem.

6.1.1.7 Elevação do nível da de compreensão oral

Concordamos com Cardoso (2005, p. 38) para quem a “compreensão oral é um ato ativo e criativo de construção de mensagem”. Por isso, dependendo do aluno, é a habilidade que mais precisa de atenção no aprendizado de uma língua. Por esse motivo, acreditamos que cabe ao professor selecionar o que é relevante para o seu trabalho. Nos registros abaixo, podemos notar a contribuição do trabalho com as canções para o desenvolvimento da compreensão oral:

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): todos os alunos tiveram facilidade, exercitamos o *listening* e aprimoramos a pronúncia.

Diário dos alunos (Atividade 3 – 1ª aula): as atividades das folhas incluíam relacionar palavras e seus respectivos significados, bem como dispor as referidas palavras em uma tabela que estava relacionada à pronúncia delas.

Diário dos alunos (Atividade 3 – 2ª aula): a professora corrigiu oralmente a primeira atividade.

Em nossa prática docente, podemos ver o quão importante é a compreensão oral para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Isso acontece durante as aulas nas atividades produzidas para este fim como também em outros momentos em que o aluno precisa se sentir seguro para se comunicar. Na atividade de se entender o que se ouve e, com efeito, compreender o texto e atribuir a ele sentido, admitimos que há um processo que se concentra no texto (e no papel das unidades linguísticas) (GILAKJANI *et al.*, 2011). A utilização das canções e suas letras possibilitam ao aluno desenvolver a compreensão oral de forma lúdica e motivadora. Assim, houve uma melhora na compreensão não apenas das canções, mas também da fala do outro.

6.1.1.8 Possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente

Os alunos demonstraram uma opinião favorável quanto à inserção dos *sites* educacionais no ensino de inglês. Como professora-pesquisadora, podemos afirmar que o uso dos *sites* educacionais no ensino de inglês é a forma mais eficiente ou

fácil de aprender. Observamos que, nas aulas que contaram somente com material impresso/convencional, a realização das atividades aconteceu de forma favorável, devido a tratar-se do estudo com canções. Comparando com as aulas com o material impresso no laboratório de informática, a última recebeu maior apreciação dos alunos. Segundo eles, a aprendizagem torna-se mais atraente e eles se sentem encorajados a participar das atividades do *site* educacional.

A seguir, encontramos três trechos que retratam esse olhar sobre a inclusão dos *sites* educacionais:

Diário dos alunos (Atividade 1 – 2ª aula): O *site* visitado despertou interesse, pois é uma forma mais legal para aprender.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 1ª aula): (...) ao final da aula sentimos uma diferença e foi uma experiência divertida.

Diário dos alunos (Atividade 2 – 1ª aula): as atividades nos fizeram aprender mais de forma divertida. (...) todos se sentiram muito enriquecidos, em todos os aspectos nos sentimos marcados.

6.1.2 Limitações do uso dos *sites* educacionais

Apresentamos e discutimos, nesta subseção, as limitações ou as dificuldades enfrentadas no uso dos *sites* educacionais com base em canções nas aulas de inglês, em conformidade com nossa pergunta central de pesquisa.

As limitações identificadas nos dados de pesquisa estão voltadas para dificuldades técnicas, ou seja, a dificuldades de acesso à internet. A pesquisa ocorreu em um colégio público inaugurado em 2014. Porém, mesmo sendo nova, a instituição apresenta marcas das carências estruturais.

Ao longo das atividades, por vezes, os participantes tiveram de lidar com um laboratório de informática com o número reduzido de computadores. A falta do aparato em algumas aulas fez com que mais de um aluno usasse o mesmo computador. Esse fato foi observado como prejudicial à aquisição dos conhecimentos transmitidos, pois favorecia a desatenção.

A falta dos computadores e as constantes falhas nos provedores de internet atrapalharam o acesso ao ambiente *on-line*. Houve alguns momentos em que tivemos de esperar o retorno do sinal para prosseguir com os trabalhos:

Diário dos alunos (Atividade 2 – 2ª aula): a aula foi no laboratório da escola. Na sala tinham apenas 3 computadores para o uso. A professora falou para as duplas usarem o computador (...).

Diário da professora-pesquisadora (Atividade 2 – 2ª aula): tínhamos um número limitado de computadores funcionando no laboratório no início das atividades, no entanto, por falta de manutenção este número foi reduzido. Mas, devido a turma ser pequena (20 alunos), conseguimos realizar as atividades. Os alunos se revezavam nos aparelhos.

6.2 A relevância do uso de *sites* educacionais

Nesta última seção do capítulo de análise de dados, buscamos responder a subpergunta de pesquisa, que tem por propósito apresentar os possíveis aspectos favoráveis à inclusão dos *sites* educacionais nas aulas de inglês. Foram gerados dados que se referiam à relação dos alunos com o estudo de inglês através das canções nos *sites* sugeridos.

Além de buscar investigar as possíveis contribuições dos *sites* educacionais em questão, temos o objetivo de investigar se, e até que ponto, é relevante integrar um *site* educacional às aulas de inglês. Tornando-se, assim, importante investigar a receptividade e relação entre o estudo com canções nas aulas com e sem o uso do computador – internet. Fazemos, então, a seguinte pergunta:

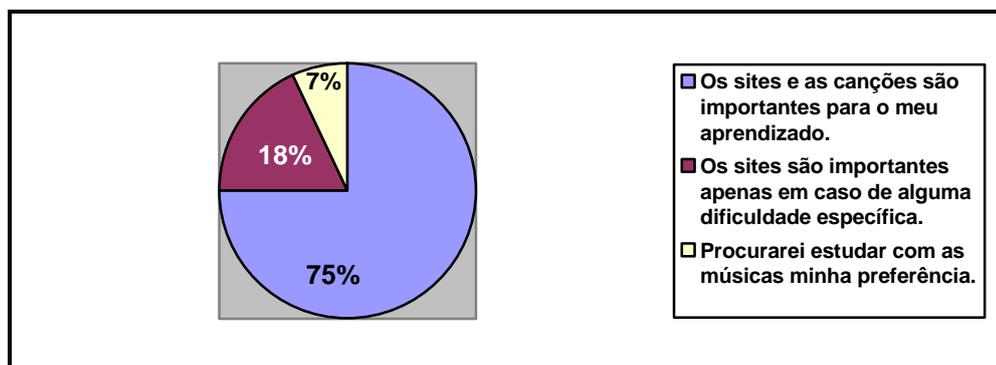
- Na percepção dos alunos, quais as relações estabelecidas entre as letras de canção e os *sites* educacionais na aula de inglês?

Através de um questionário misto (Apêndice L), aplicado aos alunos na etapa final da pesquisa, perguntamos se eles pretendem recorrer ao uso dos *sites* educacionais com letras de canção para continuar seus estudos de inglês. Eles expressaram o mesmo ponto de vista: pretendem, sim, recorrer aos *sites* para continuar os estudos de inglês. Com esta resposta, concluímos que a receptividade das canções e dos *sites* foi positiva para os participantes, pois professora-pesquisadora e alunos concordam com a mesma noção.

As justificativas dos alunos para essa disposição, de igual forma, se apresentaram favoráveis aos *sites* e as canções. Foi interessante perceber que eles (75%) são favoráveis a esta modalidade de estudo. Outros 18% vão buscar os *sites* com letras de canção, porque a experiência os fez acreditar que os *sites* e as

canções são importantes em caso de alguma dificuldade específica. Apenas 7% declararam que nunca buscarão auxílio nos *sites* educacionais, contudo, pretendem fazê-lo considerando as músicas dos cantores/bandas da própria preferência.

Gráfico 4 - A importância dos *sites* com letras de canção para os alunos.



Percebemos, então, que a receptividade em relação ao *site* tornou-se evidente, devido ao fato de as canções e as atividades elaboradas estarem correlacionadas às atividades do projeto (*Women in Society*) desenvolvido na escola. A referida relação foi justificada pela equivalência dos temas abordados na sala de aula com e sem aprendizagem digital.

CONCLUSÃO

A dissertação aqui apresentada teve como objetivo responder às questões que surgiram com nossa prática pedagógica. Ao observar os alunos de um colégio bilíngue, notamos que eles apresentam algumas heranças das escolas da rede pública referentes ao estudo de inglês e demonstravam desânimo durante as aulas de transmissão de conteúdo e deficiências nas questões que dizem respeito à compreensão oral, leitura e escrita de inglês. No intuito de elaborar possíveis soluções para estes problemas, decidimos elaborar um trabalho que nos permitisse criar meios para motivar os alunos ao estudo de inglês e também auxiliasse no desenvolvimento das competências linguísticas.

Devido ao interesse dos alunos pelas canções e pela internet, optamos por usar *sites* educacionais em nossas aulas como componentes *on-line* complementares às aulas presenciais de inglês que ministramos em nosso atual contexto de trabalho. Os *sites* escolhidos tiveram seu conteúdo e atividades desenvolvidas com base em canções em inglês.

Conduzimos uma pesquisa-ação de cunho exploratório dentro do paradigma qualitativo de análise de dados com alunos de uma turma do Ensino Médio de um colégio público bilíngue do Rio de Janeiro. Através do uso de diversos instrumentos de geração de dados, procuramos investigar na visão dos participantes percepções quanto às contribuições e limitações da inserção de *sites* educacionais com base em letras de canções nas aulas de inglês.

Para elucidar a discussão dos dados gerados e também buscar oferecer, a pesquisadores e professores, um panorama da literatura nas áreas estudadas, fizemos uso de uma fundamentação teórica abrangente, organizada em três capítulos. No primeiro, abordamos diferentes aspectos do bilinguismo e dos programas bilíngues das escolas públicas bilíngues do Rio de Janeiro. Apresentamos uma gama de conceitos referentes ao bilinguismo no intuito de diferenciar e discutir sobre a educação bilíngue e a escola bilíngue. Expusemos, também, os programas bilíngues das escolas públicas do estado. No capítulo seguinte, apresentamos uma revisão da literatura sobre o gênero letra de canção como instrumento de aprendizagem. Para tal, expusemos os estudos de Bahktin

(1997) como norteador para compreensão da letra de canção como gênero. Além disso, apresentamos o ensino de inglês com o apoio do gênero letra de canção na visão sociointeracional. Toda a descrição do gênero foi para, em seguida, estabelecê-lo como lúdico, motivador e contribuinte do desenvolvimento do processo de compreensão oral e escrita. Por fim, tratamos de considerar os *sites* educacionais e seus diversos tipos. Destaquei a internet como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e a *web-enhance* (aula ampliada pela tecnologia) como modalidade de ensino que leva em conta a sua inclusão nas aulas presenciais.

Utilizando diversos instrumentos de geração de dados, investigamos o ponto de vista dos participantes a respeito das aulas presenciais com a utilização de canções com e sem o uso do computador para acessar os *sites* sugeridos para pesquisa. Portanto, quanto aos resultados, devido à utilização de uma variedade de instrumentos empregados, tiveram sua confiabilidade estendida. Assim, a observação das aulas foi um aspecto importante na análise dos dados. Considerar as aulas com atenção foi fundamental para avaliar o processo de inclusão dos *sites*. O diário desta professora-pesquisadora, os diários dos alunos e os questionários deram acesso direto à perspectiva dos participantes.

Com relação à pergunta central de pesquisa, foram identificados dois grupos: contribuições pedagógicas do uso dos *sites* educacionais e as limitações do uso dos *sites*. Quanto às contribuições, oito categorias foram identificadas a partir de aspectos recorrentes no conjunto de dados gerados: (1) aumento da motivação dos participantes, (2) crescimento da interação entre os participantes, (3) contribuição para o desenvolvimento da compreensão textual, (4) contribuição do lúdico para absorção de conhecimentos, (5) aprimoramento do letramento digital, (6) favorece a autonomia no aprendizado, (7) elevação do nível da compreensão oral, (8) possibilidade de oferecer uma aprendizagem mais atraente.

Com relação às limitações enfrentadas no uso dos *sites*, percebemos que nenhum dado estava relacionado a limitações específicas quanto à realização de atividades nos *sites*, tratava-se de dificuldades técnicas, pois, na instituição pesquisada, havia a dificuldade de acesso à internet ora por causa do número limitado de computadores, ora pela queda do fornecimento do sinal da internet.

No que concerne à subpergunta de pesquisa, sobre a receptividade das canções, ou seja, a relação estabelecida entre as letras de canção e os *sites*

educacionais na aula de inglês, notamos que a relação compreendida foi a de que os *sites* complementam os estudos de inglês. Com esta resposta, concluímos que a receptividade das canções e dos *sites* foi positiva para os participantes, pois nós e os alunos concordamos com a noção de que as canções, independente de serem *on-line*, formam uma combinação harmoniosa com as aulas. Além disso, devido às canções presentes nos *sites* e suas respectivas atividades estarem correlacionadas ao projeto em andamento na escola (*Women in Society*) e à matéria devida do bimestre, nós e 75% dos alunos pudemos perceber que a experiência com os *sites* e as canções foi importante para o estudo. Sobretudo, compreendemos que os *sites* contribuíram para uma reflexão sobre questões didáticas e metodológicas relacionadas à nossa prática pedagógica.

Ressaltamos que os *sites* possuem características interacionais e técnicas que contribuem para uma experiência educacional favorável. Advertimos que, assim como os *sites* ou qualquer outro tipo de instrumento, não são suficientes para promover a aprendizagem de inglês e, sim, como a ferramenta é usada, para que ela possa motivar e potencializar a aprendizagem. Dessa forma, tomamos conhecimento de que foi o planejamento das aulas escrito nos roteiros propostos, combinados com nosso apoio, que favoreceram a eficiência da inserção dos *sites* educacionais.

O uso dos roteiros propostos para as atividades orais e escritas estimulou mais a interatividade. Esse fato pôde ser observado no andamento das aulas. A primeira aula foi toda pautada em nossa fala e perguntas feitas aos alunos. Portanto, a interação ocorreu entre a professora e os alunos. Nas demais aulas, por outro lado, houve predomínio da interação entre os alunos, pois eles interagiam entre si de forma mais efetiva. Além disso, o uso dos roteiros deu aos alunos maior autonomia, o que possibilitou atender às solicitações dos alunos, de forma a solucionar as dificuldades específicas deles mesmos. Outro fator que contribuiu para a interação foi a organização em pares no laboratório de informática. Essa opção se deu pelo número reduzido de computadores na instituição. Essa interação foi relevante, pois contribuiu para uma melhor compreensão das atividades.

Após a realização da análise de vários aspectos da inclusão dos *sites* educacionais nas aulas presenciais em uma instituição pública bilíngue, pode-se considerar, com atenção, que a internet tem influenciado a forma de ensinar a língua inglesa, pois abre novas oportunidades para as maneiras de os alunos aprenderem.

Assim, sendo uma pesquisa exploratória, esta dissertação pretende contribuir com conhecimentos relevantes para o ensino e desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês. Ao oferecer uma revisão de literatura sobre o ensino escolar bilíngue, as músicas no ensino de inglês, os *sites* educacionais e apresentar resultados de uma pesquisa realizada na sala de aula presencial que confirmam o potencial pedagógico dos *sites* educacionais, na modalidade *web-enhanced*, o trabalho desenvolvido nesta dissertação representa uma tentativa de incentivar estudos nessa área.

Por esse motivo, não podemos deixar de expressar nosso desejo de investigar outras questões que emergiram ao longo da pesquisa. Esses assuntos a examinar não puderam ser contemplados neste estudo, pois não estavam diretamente relacionados às questões de pesquisa propostas. Dentre as questões evidenciadas e que, a nosso ver, merecem atenção para futuras pesquisas, destacamos as escolas bilíngues, pois percebemos que tais temas ainda apresentam pouco estudo e prática no Ensino Fundamental e Médio, principalmente usados nas instituições públicas. Outra possibilidade seria o uso das modalidades de ensino digital para o ensino de inglês em contextos especificamente bilíngues, visto que o ensino bilíngue apresenta características de tempo, espaço e objetivos diferentes dos pertencentes às escolas regulares. A configuração da instituição bilíngue (tempo integral) estudada oferece a possibilidade de acompanhamento dos alunos por um período maior de tempo, o que proporcionaria dados sobre efeitos a longo prazo das tarefas realizadas com as canções nos *sites*.

Quanto aos professores que almejam utilizar as novas tecnologias, esta dissertação representa uma tentativa de despertar um olhar crítico-reflexivo para como preparam e implementam material pedagógico com canções *on-line* para a educação escolar. No intuito de desenvolver um ensino que inclua tecnologia, é necessário o domínio da tecnologia utilizada, além de criar um ambiente que estimule os alunos expressar suas opiniões, sentimentos e atitudes. Dar voz aos alunos foi uma forma de incluí-los no processo de construção de conhecimento e, portanto, torná-los responsáveis pela própria aprendizagem, tanto no ensino presencial como naquele que inclui uma modalidade com o uso da internet. Essa mudança de postura dos atores inseridos no contexto ensino-aprendizagem parece ser o primeiro passo para transcender o paradigma tradicional de ensino.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, Débora Sousa França. *Música e bilinguismo: como a identidade cultural das crianças pode influenciar em suas composições musicais*. São Paulo, 2011. 149p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem Aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Santa Cruz: Ed. Pe. Reus, 1998. 216 p.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso: estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1997.
- BARBOSA, A. *A música como um instrumento lúdico de transformação*. Periódico de Divulgação Científica da FALS. Praia Grande, SP, v.6, n. 14, dez.2012.
- BERK, Ronald A. *Use of Technology and Music to Improve Learning*. 2008. Disponível em: <images.pearsonassessments.com/2008_12Berk_13012_1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman, London, 1997
- Bloomfield, L. *Language*. Holt: New York.1933
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. *Portais Educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte*. HOLOS. São Luís, MA, ano 29, v. 3, jul.2013.
- BREWER, C. *Music and learning: integrating music in the classroom*. 1995. Disponível em: <<http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/Artsin/Education/brewer.htm>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BOGUSZ, P. N. O lúdico por meio das novas tecnologias nas aulas de língua inglesa. *Revista Desempenho*, Brasília, DF, v.1, n. 25, fev. 2016.
- CARDOSO, J. *As estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral*. 2005. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.
- _____. *Developing a new generation of connected teachers*. BRAZ-TESOL Newsletter. São Paulo, v. 17, p. 16-19, nov. 2013

CARVALHO, A. A. *Indicadores de qualidade de sites educativos*. 30p. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5922>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

CARVALHO, Vânia Santana. *Blended Learning: a contribuição do e-learning para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa*. Monografia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Aplicadas à Educação, Núcleo de Computação Eletrônica, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

COSCARELLI, C. V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009.

CASSANY, Daniel. *Después da Internet... textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. [S.l.: s.n.], 2011. p.12-22.

CASTILLO, S.; PEREZ, M. *Definición de estrategia de aprendizaje*. 1998. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1O4XeiksmT1ZCgf1b4IMlqvog0lcaOeFAI3FUjxh6Ng/preview?pli=1#>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

COSTA, Nelson B. A letra e as letras: a canção na mídia literária. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CRYSTAL, David. *A dictionary of Linguistics and Phonetics*, Oxford: T. J. Press, 1985.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática. 2007.

DÖRNYEI, Zoltán. *New themes and approaches in second language motivation research*. Annual Review of Applied Linguistics. 43,59. Cambridge University Press. 2001. Disponível em: <<http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2001-dornyei-aral.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. 1st Edition. Oxford: Oxford, 1997.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, M.; ASSIS-PETERSEN, A. (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERRANCE, Eileen. *Action research*. Providence, RI: Northeast and Island Regional Educational Laboratory at Brown University, 2000. Disponível em: <www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

FIELD, John. The changing face of Listening. In: _____. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

FINN, Amy. *Trends in E-Learning*. American Society for Training & Development. 2002. Disponível em: <<http://www.learningcircuits.org/2002/nov2002/finn.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FISHMAN, Joshua A.; LOVAS. J. *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. Rowley MA: Newbury House Publishers, 1970.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FRANCO, Claudio de Paiva. *O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino de inglês: além dos limites da sala de aula presencial*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, R. L. L.; MATOS, E. L. M. M. Análise de websites educacionais e suas contribuições na formação de professores que atuam em contexto de hospitalização escolarizada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba, PR. *Anais eletrônicos...* Curitiba: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2016_1270.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

GILAKJANI, P.A.; SABOURI, N. B. *Learners' Listening Comprehension Difficulties in English Language Learning: A Literature Review*. 2016. 123-133. Disponível em: <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/59636>>. Acesso em: 30 nov. 2016

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GONZÁLEZ, Alejandro et al. *Aula aumentada: proyecto blogs de cátedras de la UNLP*. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/29691/Documento_completo.pdf?squence=1>. Acesso em: 30 nov. 2016

GROSJEAN, M. *The bilingual individual*. New York: Cambridge University Press, 1997.

GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: University Harvard Press.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Québec: Université Laval; London: Birkbeck College, University of London, 1989, 2000.

HEYE, J. *Linguísticas - Panorama de linguística contemporânea: resumos das principais áreas de pesquisa*. Apostilas, PUC-Rio, 2001.

HUEW. Elisa Lioe Teh. *A Importância da autonomia no aprendizado de língua estrangeira para alunos de cursos livres*. 2005. Disponível em: <https://www.ufmg.br/prpq/xivsic/trabalhos/Projetos_Atividade=3640.html>. Acesso em: 30 nov. 2016.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. [S.l.]: Prentice-Hall International, 1987.

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: prática e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages are Learned*. 3rd Ed. Oxford, 2006.

LUVIZOTTO, C.; FUSCO, E.; SCANAVACCA, A. Websites educacionais: considerações acerca da arquitetura da informação no processo de ensino-aprendizagem. *Educação em Revista*, Marília, v.11, n.2, p. 23-40, jul./dez. 2010.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACDONALD, Janet. *Blended learning and online tutoring*. [Aldershot]: Ed. Gower, 2008.

MACNAMARA, J. The Bilingual's linguistic performance - a psychological overview. *Journal of Social Issues*, Montreal, v. 17, n. 2, 1967.

MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. Desenvolvimento de competências: o futuro agora! *Revista de Treinamento e Desenvolvimento*, p.12-14, jan. 1997.

MATINS, R. X. *Aprendizagem Cooperativa Via Internet: a implantação de dispositivos computacionais para a viabilidade técnica de cursos on-line*. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78732>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MARTINS, J.; BICUDO, M. V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1989.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009.

MASETTO, M. T. *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. *A novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista virtual de Estudos da Linguagem – reVEL*, v. 3, n.5, 2005. Disponível em: <www.revelhp.cjb.net>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Bilíngue, eu? Representações de sujeitos bilíngues falantes de português e inglês. *Revista X*, v. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/28181/20384>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

MILLER, Christopher et al. *A viable solution: the Case for Blended Delivery on an On-line Learning Programme*. Disponível em: <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2004/proceedings/individual_papers/miller_et_al.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

MORRIS, R.; HAYES, C. Small group work: are group assignments a legitimate form of assessment? In: POSPISIL, R.; WILLCOXSON, L. *Learning through teaching*. In: Proceedings of the 6th Annual Teaching Learning Forum, Perth (Australia), Murdoch University. 1997. p. 229-233

MORRIS, W. *The American heritage dictionary of the english language*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1978.

MOURA, Selma. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe*. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2009.

MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2006.

MURPHEY, T. *Music & song*. Oxford: Oxford University Press, 1992

NUNAN, David. *Listening In language learning*. Methodology in language teaching: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

OESTREICHER, J.D. *The Early teaching of a modern language*. Oxford: T. J. Press, 1974.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. 1. ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2015.

_____. at al. *Biodigital: análise e perspectivas de um site educacional sobre a biodiversidade de ecossistemas aquáticos*. 2010. Disponível em: <<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=53349&key=6ec19d5bb22828ebe37b47c91eafd25b>>. Acesso em: 25 out. 2016.

ORLANDO VIAN Jr et al. O ensino bilíngue em Natal/RN: um mapeamento preliminar do contexto. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 233-257, jan./jun. 2013.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Porto Alegre: [s.n.], 2001.

PAIVA, V.L.M.O. O computador: um atrator estranho na educação linguística na América do Sul. *RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*. v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/pal4.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 77-127, 2006.

_____. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2008.

_____. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

PAIXÃO, M. O. *A importância da motivação para a aprendizagem da língua inglesa: um estudo construído em uma classe do nono ano do ensino fundamental*. Conceição do Coité, 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/BPJCA/a-importancia-da-motivao-para-a-aprendizagem-da-lingua-inglesa-um-estudo-construido-em-uma-classe-do-nono-ano-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PINHEIRO, I. C. M. et al. *A construção da motivação nas aulas de língua inglesa: uma pesquisa-ação na escola pública*. 2013. Disponível em: <<http://200.129.241.80/revlinbt/wp-content/uploads/2013/10/a-constru%C3%A7%C3%A3o-da-motiva%C3%A7%C3%A3o-nas-aulas-de-lingua-inglesa.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

PROJETO PEDAGÓGICO. *Projeto Pedagógico para o ensino médio com ênfase em língua inglesa*. Rio de Janeiro, 2013. 30 p.

ROSSETT, Allison; DOUGLIS, Felicia; FRAZEE, Rebecca V. *Strategies for building blended learning*. Disponível em: <http://www.astd.org/LC/2003/0703_rossett.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

SALES, A. B.; LANDIM, M. F. Análise da abordagem da flora nativa em livros didáticos de biologia usados em escolas de Aracaju – SE. *Experiências em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 4, n.3, p.17-29, 2009.

SALGADO, Ana Cláudia Peters. *Medidas de Bilingualidade: uma proposta*. Rio de Janeiro, 2008. 140p. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Neide. Estado da arte em espaços virtuais de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/4/1/007.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

SANTOS, Tássia F.; BEATO, Zelina; ARAGÃO, Rodrigo. *As TICS e o ensino de línguas*. Ilhéus, BA: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p.127-172.

SHARLE, A.; SZABÓ, A. *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000

SILVA, Marco. *Educação On-line*. São Paulo. Loyola, 2003.

SILVA, Virginia Cândido. *A música popular brasileira: instrumento de compreensão das diferenças linguísticas*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SIMÕES, Darcília. *A música e o ensino da língua portuguesa*. Projeto de Iniciação Científica – UERJ/FAPERJ 2005/2007. Disponível em: <www.darcilia.simoes.com>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism or not: education of minorities*. [S.l.]: Multilingual Matters, 1981.

TAVARES, Kátia. *Entrevista concedida ao Projeto LingNet*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/pages/entrevistas/katia-tavares-ufrj.php>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

TEIXEIRA, C. E. J. *A ludicidade na escola*. São Paulo: Loyola, 1995.

UR, Penny. *A Course in language teaching*. [Cambridge]: Cambridge University Press 1999

VALENTE, José Armando. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Nied, 1995.

_____. *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2003.

VLADI, Nadja. *A música faz o seu gênero*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Massachusetts London, 1978.

WHITE, Colin. *Enterprize information portal requirements*. Decision processing brief, DP-99-02. Morgan Hill, CA: Database Associates International, Jan 1999. Disponível em: <www.decisionprocessing.com/papers/eip2.doc>. Acesso em: 23 nov. 2016.

APÊNDICE A - Questionário misto aplicado aos alunos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA

Pesquisadora: Vânia Santana Carvalho Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janaína Cardoso

Caro participante,

Pedimos sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa que nos ajudará a descobrir como a Internet e os *websites* educacionais podem ser melhor utilizados nas aulas de Língua Inglesa. Com essa pesquisa, poderemos descobrir as estratégias e conhecimentos podem ser demandados para a atividade de leitura de letras de canções e atividades de escrita que podem estar faltando na formação dos alunos, tendo, conseqüentemente, que ser trabalhados nas aulas de inglês. Informações pessoais como nome, idade, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Turma: _____

Bairro de moradia: _____

2. Escolaridade:

Você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)

() Todo no Colégio/Escola _____

() Parte em escola pública (Cite os nomes: _____)

() Parte em escola particular (Cite os nomes: _____)

() Outros. Defina : _____

3. Uso da Internet na Instituição Escolar:

a) Durante o 1º segmento (1º ao 5º ano - C.A. à 4ª série), sua turma fez uso do laboratório de informática?

Não, nunca Poucas vezes Muitas vezes

b) Durante o 2º segmento (6º ao 9º ano), sua turma fez uso do laboratório de informática?

Não, nunca Poucas vezes Muitas vezes

c) No ano de 2015, quantas vezes sua turma fez uso do laboratório de informática? Durante as aulas de qual / quais disciplina(s)?

d) Além do laboratório de informática, há outros espaços disponíveis para o acesso à Internet em sua instituição de ensino? Quais?

e) Caso tenha respondido de forma positiva à resposta anterior, sua turma já fez uso de algum destes espaços? Durante as aulas de qual /quais disciplina(s)?

4. Uso da Internet durante as aulas de inglês:

a) Sua turma fazia uso da Internet durante as aulas de inglês?

EM OUTROS ANOS: Não, nunca Poucas vezes Muitas vezes

EM 2016: Não, nunca Poucas vezes Muitas vezes

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

APÊNDICE B - Atividade 1: Roteiro de navegação no *site***Sobre a letra de canção da BEYONCÉ:**

- 1- Explicar as informações contidas da letra, o que trata e a que ela se opôs.
- 2- Beyoncé e Anitta são mencionadas como as “Poderosas”. O que isso significa nos dias de hoje? De que tipo de mulher trata o termo “Poderosa”? Quais são as situações apresentadas que justificam isso?

Sobre o *site* educacional:

- 1- Como podemos saber que tipo de *site* é esse?
- 2- Esta é a página principal?
- 3- Como fazer para chegar à página principal?
- 4 – Quais informações relevantes podem ser encontradas na página principal?

Barra de navegação horizontal:→

- 1- Como posso obter informações sobre as músicas contidas no *site*?
- 2- Onde devo clicar para saber o que cada aula contempla?
- 3- Onde clicar para ler a aula/música?
- 4- Posso realizar as atividades diretamente nesse *site* ou devo imprimi-lo?
- 5- Há algum atalho para impressão?
- 6- Caso alguma instituição ou pessoa queira patrocinar o *site*, onde deve clicar?
- 7- Como posso divulgar essa página para alguém por *e-mail*?
- 8- Há algum arquivo de áudio disponível?

Barra de navegação vertical:↓

- 1- Quais assuntos podem ser encontrados nesse *site*?
- 2- Cite o nome de...
 - a- um curso
 - b- informações gramaticais
 - c- informações sobre/em outra língua

APÊNDICE C - Atividade 1: exercício impresso

If I were a boy
 Even just for a day
 I'd roll outta bed in the morning
 And throw on what I wanted then go
 Drink beer with the guys
 And chase after girls
 I'd kick it with who I wanted
 And I'd never get confronted for it
 'Cause they'd stick up for me

If I were a boy
 I think I could understand
 How it feels to love a girl
 I swear I'd be a better man
 I'd listen to her
 'Cause I know how it hurts
 When you lose the one you wanted
 'Cause he's taken you for granted
 And everything you had got destroyed

If I were a boy
 I would turn off my phone
 Tell everyone its broken
 So they'd think that I was sleeping alone
 I'd put myself first
 And make the rules as I go
 'Cause I know that she'd be faithful
 Waiting for me to come home
 To come home

If I were a boy
 I think I could understand
 How it feels to love a girl
 I swear I'd be a better man
 I'd listen to her
 'Cause I know how it hurts
 When you lose the one you wanted
 'Cause he's taken you for granted
 And everything you had got destroyed

It's a little too late for you to come back
 Say it's just a mistake
 Think I'd forgive you like that
 If you thought I would wait for you
 You thought wrong

But you're just a boy
 You don't understand
 Yeah you don't understand
 How it feels to love a girl someday
 You wish you were a better man
 You don't listen to her
 You don't care how it hurts
 Until you lose the one you wanted
 'Cause you've taken her for granted
 And everything you have got destroyed
 But you're just a boy

[Nome da instituição pesquisada]

Aluno(a): _____ turma: _____

E-mail: _____ 2º ano Data: ___/___/16

Roteiro para visita ao site <http://www.isabelperez.com/songs.htm> - **If I were a Boy - By Beyoncé**

Part I – UTILIZANDO A LETRA DA CANÇÃO IMPRESSA

Após a leitura, discuta as seguintes questões com seus colegas e registre as respostas neste questionário:

1- O texto não possui título. Na sua opinião, qual seria um bom título para o texto? Por quê?

2- O que você compreendeu sobre o texto?

3- Como você demonstra sua insatisfação? Por quê?

4- O que você faz para resolver seu descontentamento? E o de outras pessoas?

5- Pense no seu processo de compreensão do texto e responda:

- Quais foram as dificuldades encontradas durante a leitura?

- Como as resolveu?

- O que você acha que poderia ter-lhe ajudado a ler mais facilmente?

6- Esse texto estava originalmente numa página da internet. Acha que o fato de ela estar impressa pode ter mudado alguma coisa? Crê que essa mudança pode ter ajudado ou prejudicado a sua leitura? Por quê?

APÊNDICE D - Atividade 1: exercício impresso e *on-line***Part II – O USO DO *WESITE* EDUCACIONAL**

Após a leitura, discuta as seguintes questões com seus colegas e registre as respostas neste questionário:

Antes de entrar na página, reflita:

- a) Quais são os produtos encontrados em um *website* educacional de letra de canção?
 - b) Que características você espera encontrar na letra de canção em sua versão digital? Como esta será apresentada?
 - c) Depois de responder a estas perguntas, visite a página indicada. As suas hipóteses se confirmaram?
-
-

A partir da observação da barra de navegação horizontal, podemos perguntar:

- d) Como podemos obter informações sobre o <http://www.isabelperez.com/songs.htm>?
 - e) Se eu quiser enviar uma mensagem ao administrador do <http://www.isabelperez.com/songs.htm>, onde devo clicar?
-
-

Antes de entrar na página, considere:

- f) O que você sabe sobre os *sites* educacionais de letras de canção?
- g) Como poderá acessar a letra da canção, uma vez que esta não se encontra visível na página inicial do site?

h) Você acessa alguma página de canção? Qual é o seu objetivo quando o faz?

Depois da leitura da letra da canção...

i) Como todo texto virtual escrito, esta página nos oferece múltiplos caminhos e recursos além do texto principal. Escolha um, justifique sua escolha e resumidamente estabeleça a relação com o que encontrou no determinando caminho e o tema da letra da canção.

j) Você precisou utilizar algum material de apoio virtual em sua leitura? Quais? Por que?

k) Faça um breve resumo do material utilizado, segundo o que compreendeu.

PART III - READING and WRITING ACTIVITIES

READING

A – Before Reading activity

- Let's talk about the differences between men and women.....

B - Reading activity

- Reply in following questions about the lyrics in English:

1) How many women/friends you know that would like to be men for one day?

Answer:

2) How does this wish influence the relationship between couples/friends?

Answer:

3) Is jealousy the most serious problem in a relationship? Justify.

Answer:

4) What can a WOMAN do to avoid the man's betrayal?

Answer:

5) What are the adequate jobs for women?

Answer:

C – After Reading Activity

- Class Discussion Activity: "Being a boy/a girl" What does it mean to you? What are the difficulties?

WRITING

- Read the lyric again and complete the exercises offered by <http://www.isabelperez.com/songs.htm> for this song.

(The teacher distributes the exercises in printed sheets of paper.)

APÊNDICE E - Atividade 2: roteiro de navegação no *site***Sobre o *site* educacional:**

- 1- Como podemos saber que tipo de *site* é esse?
- 2- Quais informações relevantes podem ser encontradas na página principal?

Sobre a barra de navegação horizontal (→) e vertical (↓):

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1- Como posso obter informações sobre as músicas contidas no site?2- Onde devo clicar para saber o que cada aula contempla?3- Onde clicar para ler a aula/música?4- Posso realizar as atividades diretamente nesse <i>site</i> ou devo imprimilas? | <ol style="list-style-type: none">5- Há algum atalho para baixar a impressão?6- Há algum arquivo de áudio disponível?7- Quais assuntos podem ser encontrados nesse site?8- Cite o nome de...<ol style="list-style-type: none">a- um cursob- informações gramaticaisc- informações sobre/em outra língua |
|---|--|

APÊNDICE F - Atividade 2: exercício impresso

[Nome da instituição pesquisada]

Aluno(a): _____

turma: _____ 2º ano Data: ___/___/16

Roteiro para aula com a canção: **Girl on Fire – Alicia Keys**

Part I – THE TEXT

1- Read the piece of the lyric above.

She's just a girl, and she's on fire
Hotter than a fantasy
Lonely like a highway

She got both feet on the ground
And she's burning it down
She got her head in the clouds
And she's not backing down

She's living in a world, and it's on fire
Feeling the catastrophe,
She lives in a world that's on fire
On fire, baby, on fire
Oh oh, ooh

This girl is on fire
This girl is on fire
She's walking on fire
This girl is on fire

2- Answer the questions according to the lyric.

a- O que você entendeu sobre o título da música?

b- Você é realista ou sonhadora quando planeja seus objetivos?

c- Você se considera uma pessoa eficiente nas coisas que realiza?

d- Quais são as qualidades em uma mulher que você gostaria de apontar?

e- Quais são as qualidades que são admiráveis em você?

APÊNDICE G - Atividade 2: exercício impresso e *on-line*

[Nome da instituição pesquisada]		
Aluno(a): _____		
turma: _____	2º ano	Data: ___/___/16
Roteiro para visita ao site:		
http://busyteacher.org/classroom_activitieslistening/songs_and_lyrics/		
– Girl on Fire – Alicia Keys		

| Part II - THE READING PROCESS |

A – Before Reading

1. Let's talk about a woman's duties and routine.
2. Involve the fire in a woman's life.

B - Reading

Reply in following questions about the lyric in English:

1) How are the melody and the lyric related?

Answer:

2) What does the "girl on fire" mean?

Answer:

3) What does "she got both feet on the ground" mean to you? Justify.

Answer:

4) The meaning of "have one's head in the clouds" is "to not know what is really happening around you because you are paying too much attention to your own ideas" or "to separate from reality to dream". Based on this explanation, create a sentence as the example given:

My brother **has his head in the clouds** if he thinks he is going to become an Engineer, because he is terrible at Math.

Answer:

C – After Reading Activity

Class Discussion Activity: “Can a woman do anything/everything she wants? Justify.”

Part III - THE WRITING PROCESS

Read the lyric again and complete the exercises.

The teacher gives out the worksheets.

APÊNDICE H - Atividade 3: roteiro de navegação no *site***Sobre o *site* educacional:**

- 1 - Como podemos saber que tipo de *site* é esse?
- 2 - Esta é a página principal?
- 3 - Como fazer para chegar à página principal?
- 4 – Quais informações relevantes podem ser encontradas na página principal?

Barra de navegação horizontal: →

- 1- Como posso obter informações sobre as músicas contidas no *site*?
- 2- Onde devo clicar para saber o que cada aula contempla?
- 3- Onde clicar para ler a aula/música?
- 4- Posso realizar as atividades diretamente nesse *site* ou devo imprimi-las?
- 5- Há algum atalho para impressão?

Barra de navegação vertical: ↓

- 1- Quais assuntos podem ser encontrados nesse *site*?

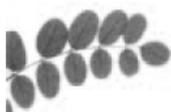
APÊNDICE I - Atividade 3: exercício impresso e *on-line*

[Nome da instituição pesquisada]		
Aluno(a): _____		
Turma: _____	2º ano	Data: ___/___/16
Roteiro para visita ao site: http://www.tefltunes.com/ - All I Want Is You - By Barry Louis Polisar		

Part I – THE WRITING PROCESS

1) You're going to hear a love song later in the lesson. Before you listen, match the words below with their meanings (a-h):

- | | |
|----------------|--|
| • bee (n) | a) the green parts of a plant that catch sunlight |
| • blow (v) | b) to move air |
| • bride (n) | c) a protective case where, for example, peas grow |
| • desire (n/v) | d) a small carpet |
| • float (v) | e) the protective channel of water around a castle |
| • leaves (n) | f) an insect that flies and makes honey |
| • moat (n) | g) to move your head up and down to say "yes" |
| • nod (n/v) | h) to stay on the surface of the water (not sink) |
| • pod (n) | i) to REALLY want something |
| • rug (n) | j) what you call a woman on the day she gets married |



2) Here are some more words from the song. Organize them by vowel sound in the table below:

bee fire leaves rug
 blow float me sea
 bride free moat side
 call green nod snow
 desire hug pod tall

Clock / ^l /	Up / ^ʌ /	Tree /i:/	Phone / ^o /	Horse /ɜ:/	Bike /aɪ/

Part II – THE SONG

1- Read the piece of the lyric below.

If I was a flower growing wild and _____
 All I'd want is you to be my sweet honey _____.
 And if I was a tree growing _____ and _____
 All I'd want is you to shade _____ and be my _____

All I want is you, will you be my _____
 Take me by the hand and stand by my side
 All I want is you, will you stay with _____?
 Hold me in your arms and sway me like the _____.

If you were a river in the mountains _____,
 The rumble of your water would be my _____.
 If you were the winter, I know I'd be the _____
 Just as long as you were with me when the cold winds _____

If you were a wink, I'd be a _____
 If you were a seed, well I'd be a _____.
 If you were the floor, I'd wanna be the _____
 And if you were a kiss, I know I'd be a _____

APÊNDICE J - Atividade 3: exercício impresso

[Nome da instituição pesquisada]		
Aluno(a): _____		
Turma: _____	2º ano	Data: ___/___/16
Roteiro para aula com a canção: All I Want Is You - By Barry Louis Polisar		

1 - Answer the questions according to the lyric.

a) O que você entendeu sobre a música?

b) Você acredita em amor romântico? Justifique.

c) Quando você pensa em romance ou namoro você o relaciona a natureza? Justifique.

d) O que você gosta de fazer quando está (apaixonado) em um relacionamento?

e) O que você gostaria/pode de fazer para prolongar um bom relacionamento?

Part III – THE READING PROCESS

A – Before Reading activity

- Let's talk about the Valentine's Day, love and romance.

B - Reading activity

- Reply in following questions in English:

1) Do you know a woman/friend that would like to be a **bride** one day?

2) Would you like to have a **traditional wedding**? Why/Why not?

3) How does the **desire** of getting married influence in a relationship?

4) What's **pod**? How is it related with romance?

5) What do you do when you **nod** (your head)?

6) What is the meaning of **rugs** in romantic songs?

APÊNDICE K - Atividade 3: exercício impresso e *on-line***C – After Reading Activity**

- **Class Discussion Activity:** Ask students to discuss which line/s they think is/are most romantic, together with a partner. Then share ideas as a class.
- **Play** a love song for the class.

APÊNDICE L - Questionário de final de pesquisa



CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
 Pesquisadora: Vânia Santana Carvalho Oliveira

Orientadora: Prof^a Dr^a Janaína Cardoso

Caro participante,

Pedimos sua colaboração para responder ao questionário abaixo. Ele é de suma importância para a pesquisa realizada e nos ajudará a descobrir como a internet e os *sites* educacionais podem ser melhor utilizados em suas aulas. Informações pessoais como nome, idade, turma e instituição de ensino não serão divulgadas, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Turma: _____

Instituição de Ensino: _____

2. Uso de *sites* educacionais com propostas de atividades com letras de canção durante as aulas de inglês:

ANTES DO INÍCIO DESTA PESQUISA:

a) Sua turma fazia uso da Internet durante as aulas de inglês?

EM OUTROS ANOS: () Não, nunca () Poucas vezes () Muitas vezes

EM 2015: () Não, nunca () Poucas vezes () Muitas vezes

DURANTE A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA:

b) O que as experiências de estudar as letras das canções na internet ofereceram a você?

- Propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa e de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.
- Propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa, mas não abordaram aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.
- Não propiciaram o aprendizado da Língua Inglesa, mas abordaram aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.
- Não proporcionaram o aprendizado da Língua Inglesa e nem de aspectos referentes ao uso de textos eletrônicos.

c) Com relação às suas dificuldades durante a realização das atividades propostas, você diria que (pode marcar mais de um):

- Não teve dificuldades. Os textos das canções foram de fácil compreensão.
- Não teve dificuldades. Sua experiência no uso da Internet facilitou sua compreensão.
- Teve algumas dificuldades em função das canções estarem em língua inglesa.
- Teve algumas dificuldades em navegar pelas páginas dos *sites* educacionais.
- Teve muitas dificuldades por não conseguir entender o que estava escrito em inglês.
- Teve muitas dificuldades em navegar pelas páginas dos *sites*.
- Fiquei perdido em meio a tantas informações.

d) O que você fez para tentar resolver eventuais dificuldades na compreensão das letras das canções ou na solução dos exercícios propostos (pode marcar mais de um)?

- Pedi ajuda à professora.
- Pedi ajuda a um colega.
- Tentei identificar as palavras transparentes (cognatas).
- Tentei deduzir o significado das palavras desconhecidas pelo contexto.
- Fui clicando até achar o que eu queria.
- Fiz uso de um dicionário eletrônico. (Qual? _____)
- Fiz uso de um motor de busca. (Qual? _____)

Usei o botão de “voltar” quando me perdi na navegação.

Outros. Defina: _____

e) Na sua opinião, o que mais facilitou a realização das atividades propostas pelos *sites* educacionais?

A facilidade de usar um dicionário eletrônico. (Qual? _____)

O acesso à um motor de busca. (Qual? _____)

A possibilidade de ver o vídeo referente à música.

Outros. Defina: _____

f) O que você acha importante alguém saber para compreender bem as canções em Inglês na internet?

Recorrer ao auxílio do vídeo da canção.

Buscar a tradução da letra.

Usar sites que ofereçam a letra traduzida. (Qual? _____)

Ler os comentários dos frequentadores do *site* sobre a canção.

Outros. Defina: _____

g) No seu caso, o que você acha que ainda falta aprender para compreender melhor as letras das canções e realizar as atividades propostas?

Fazer busca de atividades/exercícios em Inglês em *sites* educacionais em geral.

Fazer busca de atividades/exercícios em Inglês em *sites* educacionais com base nas canções.

Realizar o contato mais frequente da letra das canções e dos seus respectivos exercícios impressos.

Encontrar um dicionário eletrônico adequado às atividades de leitura e escrita das canções *on-line*.

Outros. Defina: _____

h) Você se lembra de alguma dificuldade específica?

Encontrar as canções desejadas e as atividades de leitura e escrita no *site*.

Responder as perguntas orais e escritas em inglês.

Fazer comentários orais e escritos sobre a canção estudada em inglês.

() Não compreender algum enunciado dos exercícios propostos.

Conte como encontrou a solução para sua dificuldade. Relate sua experiência.

APÓS A REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA:

i) Você pretende recorrer ao uso de *sítes* educacionais com letras de canção para continuar seus estudos de Inglês?

() Não, nunca.

() Sim, pois a experiência me fez acreditar que os *sítes* e as canções são importantes para o meu aprendizado.

() Sim, apenas em caso de alguma dificuldade específica.

() Sim, mas procurarei estudar com as músicas dos cantores/bandas de minha preferência.

() Outros. Defina _____

j) Se desejar, faça outros comentários que julgar relevantes.

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

ANEXO A - Páginas de abertura do *site* utilizado para a 1ª atividade

www.isabelperez.com

ESL English as a Second or Foreign Language
Primary and Secondary Education
Exercises, Web-based Materials, Workshops and links for Teaching and Learning, WebQuests
español/ English

★ Monthly Topic: The European Union | About this site

- CALL Methodology**
 - WebQuests (español/English)
 - WebQuests (recursos/resources)
 - WebQuests / Treasure H (Taller)
 - WebQuests for second languages
 - Workshops / Talleres (esp-eng)
 - Bookmarks/ Blogs/ Webtasks/
 - Wikis/ Podcasts/ Tareas
 - Dinamización de centros TIC
 - Hot Potatoes / TIC, ICT / tesis
 - Quizzes / CLIL/ CLIL.en / UIMP
 - Students' & school Projects
 - Wikis 2013 / Int Project 2013
 - Ewinning projects
 - Coordinación Bilingüe / J Hattie
 - Winning WQ / old projects&blogs
 - CALL _New Technologies, TICs
 - Tools / images & sounds /
- My own materials**
 - Specific Exercises
 - Grammar, Voc & Culture Exercises
 - The **Happy Verby gang**
 - Reading & Writing Exercises
 - Teaching with Songs NEW
 - Web-Based Activities
 - Browsing & Treasure hunts
 - WebQuests & other projects
 - Actividades de mis talleres
 - Web Learning Tube
 - Primary: Line 1, Line 2,...
 - Secondary: Route 1, Route 2, ...
 - Other Classroom Resources
 - Holidays & other cultural topics
 - Surveys: drugs, christmas, etc.
 - Selectividad / Otura delicious /videos
- Selected Links**
 - Specific Materials
 - Links for Teaching & Learning English
 - Vocabulary & Reference Sites
 - Penpals / Podcasts, video, Web 2.0,
 - Others: French, ELE, German,....
 - Authentic Materials & Edu-Portals
 - News, music, films, sport, etc.
 - Education portals / Portfolio
 - CLIL / AICLE / Plurilingüismo
 - CLIL Resources / CLIL Materials
 - Other Links
 - Miscellaneous / Languared
 - Myblog / Travel Blog / Study Visit
 - CV & personal details
 - My schools /Andalusia/ Spain
 - My delicious / Diigo / CLIL-ICT deli/
 - Mariana delicious / Moraleda / austria

Google Search Tweet

WWW isabelperez.com

www.isabelperez.com/songs.htm

ESL About this site

- WebQuests
- My Workshops
- The **Happy Verby gang**
- Web-Based Activities
- Web Learning Tube

Grammar, Voc. & Culture Exercises TESL Links Holidays & other Topics CLIL/ AICLE

Here it is a list of songs with related activities to practise vocabulary, grammar, sounds, etc. Most of them are "popular" among our Spanish students and some others are old songs, but nice and useful. Click here to go directly to the NEW songs.

They are arranged in alphabetical order according to the singers.

Download the IPA Fonts to install them and be able to see the phonetic symbols when they appear in the exercises.

Or get the IPA Fonts images by clicking here / Songs by Gregorio Blanco

- We are Young by Fun
- Count on Me by Bruno Mars
- Counting Stars by One Republic
- True Love by Pink
- Dont you worry by Swedish House Mafia
- Only Teardrops by Emmelie de Forest
- Hold me by Farid Mammadov
- Jingle Bells
- Somebody I used to know by Gotye
- Gotta feeling by Black Eyed Peas
- Smile by Charles Chaplin (Michael Jackson, Nat King Cole versions)
- The Beatles songs by Alaba Dixon

ANEXO B - Atividade 1: exercício impresso do *site*



<http://www.isabelperez.com/songs/ifiwereaboy.htm>

Exercises by Felisa Palacios

If I were a Boy By Beyoncé

If I were a boy even just for a day
I'd roll out of bed in the morning
And throw on what I wanted
And go drink beer with the guys

And chase after girls
I'd kick it with who I wanted
And I'd never get confronted for it
'Cause they stick up for me

If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man

I'd listen to her
'Cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
'Cause he's taking you for granted
And everything you had got destroyed

If I were a boy
I would turn off my phone
Tell everyone it's broken
So they'd think that I was sleeping alone

I'd put myself first
And make the rules as I go
'Cause I know that she'd be faithful
Waiting for me to come home, to come home

If I were a boy
I think I could understand
How it feels to love a girl
I swear I'd be a better man

I'd listen to her
'Cause I know how it hurts
When you lose the one you wanted
'Cause he's taking you for granted
And everything you had got destroyed

It's a little too late for you to come back
Say it's just a mistake
Think I'd forgive you like that
If you thought I would wait for you
You thought wrong

But you're just a boy
You don't understand
And you don't understand, oh
How it feels to love a girl
Someday you wish you were a better man

You don't listen to her
You don't care how it hurts
Until you lose the one you wanted
'Cause you're taking her for granted
And everything you had got destroyed
But you're just a boy

<http://www.isabelperez.com/songs/ifiwereaboy.htm>

1. Listen to the first part of the song and fill in the blanks with the words in the box

chase, confronted, day, girls, stick up, beer, chase, bed, wanted

If I were a boy
 Even just for a _____
 I'd roll out of _____ in the morning
 And throw on what I _____ and go
 Drink _____ with the guys
 And _____ after girls
 I'd kick it with who I _____
 And I'd never get _____ for it
 Because they'd _____ for me.

2. Put the verses in the right order

If I were a boy
 I swear I'd be a better man
 When you loose the one you wanted
 And everything you had got destroyed!
 Cause he's taken you for granted
 Cause I know how it hurts
 How it feels to love a girl
 I'd listen to her
 I think that I'd understand

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____

3. Put the verbs in brackets in the right tense

<http://www.isabelperez.com/songs/ifiwereaboy.htm>

If I were a boy
 I _____ (turn off) my phone
 Tell everyone it's broken
 So they _____ (think) that I was sleeping alone

I _____ (put) myself first
 And make the rules as I go
 'Cause I know that she _____ (be) faithful
 Waiting for me to come home, to come home

4. Put the words in bold in the right column according to their pronunciation.

It's a little **too** late for **you** to come **back**
 Say it's **just** a mistake
 Think I forgive you like **that**
 If you **thought** I would wait for **you**
 You thought **wrong**

/u:/	/ʌ/	/ɔ/	/ɔ:/	/æ/

5. Read the following verses and say or write if you agree or disagree with boys and girls feel and behave in a different way. Do you think the message of the song is sexist?

But you are just a boy
 You don't understand
 How it feels to love a girl
 Someday you'll wish you were a better man
 You don't listen to her
 You don't care how it's hurts
 Until you lose the one you wanted
 Cause you taken her for granted
 And everything that you had got destroyed
 But you are just a boy

6. Watch and enjoy the video.

<http://www.isabelperez.com/songs/ifiwereaboy.htm>

ANEXO C - Página de abertura do site utilizado para a 2ª atividade

The screenshot displays the BusyTeacher website interface. At the top, the navigation bar includes 'WORKSHEETS', 'ARTICLES', 'POSTERS', 'BOOKS', and 'MORE'. A search bar indicates 'Search 16,790 worksheets'. The main heading reads '1,725 FREE ESL Songs For Teaching English', accompanied by social media share icons for 2.9k shares, 953 tweets, 1,94k Facebook likes, and 1,94k Facebook shares.

The page is organized into a grid of worksheet cards. Each card features a song title, a brief description of the activity, and engagement statistics (likes, views, comments). The cards include:

- Song Worksheet: Satellite by Lena Meyer**: A listening practice for the Eurovision winner. Includes a 'Pre-Chorus' and 'Chorus' section with a matching exercise.
- Song Worksheet: Beautiful South (There Is)**: A listening practice for the song 'There Is a Heart'.
- Song Worksheet: Rise by Katy Perry**: A listening exercise with a matching activity.
- Song Worksheet: Stressed Out by 21 Pilots**: A review worksheet for conditionals and 'I wish'.
- Song Worksheet: Love Yourself by Justin Bieber**: A biography-based activity for the song 'Love Yourself'.
- Song Worksheet: Song Mazer**: An activity based on Lou Reed's 'Perfect Day'.
- Song Worksheet: Earth Song (Radio Edit Version)**: A radio edit version of Michael Jackson's 'Earth Song'.
- Song Worksheet: If I Never See You Again**: A worksheet for the song by Selena Gomez.
- Song Worksheet: 93 Million Miles by Jason Mraz**: A listening and vocabulary practice.
- Song Worksheet: Seven Years by Lucas Graham**: A gap-filling exercise for the song.
- Song Worksheet: Girls Wanna Have Fun by Miley Cyrus**: A worksheet to develop listening skills.
- Song Worksheet: Send My Love by Adele**: A worksheet for the song 'Send My Love'.

On the left side, there are vertical social media share buttons for Pinterest, Twitter, and Facebook, each with a '2.9k Shares' label and a '953' or '1.94k' count.

ANEXO D – Atividade 2: exercício impresso do site

***People can... Can you?
song: Girl On Fire***

Song Clip on youtube: http://www.youtube.com/watch?v=J91ti_MpdHA

1. Match the questions to the correct pictures:



a) Can you twist your tongue?



b) Can you touch the tip of your nose

with your tongue?

Can you touch your elbow with your tongue?



c) Can you do a somersault?



2. What are the things you can do?

a) List 5 things you **CAN** do well and then compare them to your classmates' list.

b) List 5 things you **CANNOT** do well and then compare them to your classmates' list.

3. **Better Life:**

Do you believe that ordinary people, like you and me, can live our lives better?
How?

4. **Some Vocabulary:** Match the sentences to the correct pictures below:

- a) h) Get your feet on the ground!
 b) You shouldn't get your head in the clouds.
 c) j) The car is on fire.



5. **It's not literal. It's metaphorical!** : Match the sentences below to their corresponding meanings:

She's very good!	Be realistic!	I suggest you to stop daydreaming!
------------------	---------------	------------------------------------

- a) Get your feet on the ground! This plan will never work. = _____
 b) You shouldn't get your head in the clouds. You shouldn't fantasize. = _____
 c) This girl is on fire! She can do things very well! = _____

6. Listen to the song "Girl on Fire", by Alicia Keys, and complete the lyrics using the correct sentences:

<p>she can burn your eyes You can try but you'll never forget her name Cause they can see the flame but she knows she can fly away</p>

She's just a girl, and she's on fire
 Hotter than a fantasy
 Lonely like a highway
 She's living in a world, and it's on fire

Feeling the catastrophe, _____

 She got both feet on the ground
 And she's burning it down
 She got her head in the clouds
 And she's not backing down

This girl is on fire
 This girl is on fire
 She's walking on fire
 This girl is on fire

Looks like a girl, but she's a flame
 So bright, _____
 Better look the other way

 She's on top of the world
 Hottest of the hottest girls, say

We got our feet on the ground
 And we're burning it down
 Got our head in the clouds
 And we're not coming down

This girl is on fire
 This girl is on fire
 She's walking on fire
 This girl is on fire

Everybody stands, as she goes by
 _____ that's in her eyes
 Watch her when she's lighting up the night
 Nobody knows that she's a lonely girl
 And it's a lonely world
 But she gon' let it burn, baby, burn, baby

This girl is on fire
 This girl is on fire
 She's walking on fire
 This girl is on fire

Talking about Alicia's song:

a) Do you like this song? Why or Why not?

b) Have you ever heard this song before? If so, where did you hear it from?

c) Do you like the lyrics? _____

d) In your opinion, who's that girl?

e) Which of the girl's qualities can you see in the lyrics?

f) Why is that girl "on fire", in your opinion?

g) Do you think she's a girl who believes that she can do anything she wants? Why or why not?

ANEXO E – Página de abertura do site utilizado para a 3ª atividade

www.teftunes.com

teftunes.com

Home Ideas & Advice Free Lessons FAQs Contact Us Links Sign In Subscribe

Song Lesson Search:

Level

Theme

Task

Artist

Grammar Songs
Song ideas for teaching grammar

Topic Songs
Song ideas for teaching topics

Subscribe Now!

teftunes.com

- Song based lessons for ESL / EFL teaching
- Rock, pop, indie...
- Latest hits and classic sensations
- Fully searchable database
- Ideas & advice on using songs in ELT

Try free lessons Sign up now!

Click here to read more testimonials.

Why use songs in ELT?
From experience you've probably seen that most students love teachers bringing songs into the classroom, but are there any proven benefits of teaching through songs? So far there has been relatively little research in the field, but here we present 20 reasons why you should consider using songs more often in your lessons. [Read more...](#)

Need inspiration? Try our lesson of the month:
This month we recommend you try our lesson based on the song *Perfect Day* by Lou Reed. This lesson practises listening for detail with a song about a perfect day. Students then revise and practise the language of making and agreeing/disagreeing with suggestions as they plan their own perfect day. Suitable for Pre Intermediate level students. [Lou Reed / Perfect Day \(Subscribers Only\)](#)

Choosing songs to use in the ESL classroom
How do you go about choosing from the millions of songs available, and what should you keep in mind when selecting a song for your lesson? [Read on to find out...](#)

about us | contact us | terms of use | privacy | testimonials | advertise | links | subscription benefits

©2009-2011 teftunes.com teftunes.com - song lessons for ESL / EFL

www.teftunes.com/search/searchall.aspx?name=public

teftunes.com

Home Ideas & Advice Free Lessons FAQs Contact Us Links Sign In Subscribe

Song Lesson Search:

Level

Theme

Task

Artist

Grammar Songs
Song ideas for teaching grammar

Topic Songs
Song ideas for teaching topics

Subscribe Now!

Search > Samples > All Documents (Sorted by Level in Ascending order)

Level	Task	SubTask	Theme	SubTheme	Artist/Song	File
Intermediate	Pronunciation	_ n/a	Life & Relationships	Valentine's Day	Barry Louis Polisar / All I Want Is You	Free Jan 11
Upper Intermediate	Mixed Skill	_ n/a	Culture & Customs	St. Patrick's Day	U2 / Beautiful Day	Free Mar 10
Advanced	Mixed Skill	_ n/a	Culture & Customs	Australia Day	Midnight Oil / Beds Are Burning	Free Jan 10
Advanced	Reading	understanding song lyrics	Culture & Customs	Christmas	The Pogues / Fairytale Of New York	Free Nov 09
Upper Intermediate	Pronunciation	running dictation	Culture & Customs	Christmas	The Jackson 5 / I Saw Mommy Kissing Santa Claus	Free Nov 09
Intermediate	Functional	giving advice	Culture & Customs	Christmas	The Jackson 5 / Santa Claus Is Coming To Town	Free Nov 09
Pre Intermediate	Listening	word bingo	Culture & Customs	Christmas	Chris Rea / Driving Home For Christmas	Free Nov 09
Elementary	Vocabulary	_ n/a	Culture & Customs	Christmas	Shakin' Stevens / Merry Christmas Everyone	Free Nov 09

about us | contact us | terms of use | privacy | testimonials | advertise | links | subscription benefits

©2009-2011 teftunes.com teftunes.com - song lessons for ESL / EFL