

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

GENIVAL FRANCISCO COSTA JÚNIOR

**EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COM LETRAS DE MÚSICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

**UBERLÂNDIA-MG
2021**

GENIVAL FRANCISCO COSTA JÚNIOR

**EXPERIÊNCIAS DE PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
COM LETRAS DE MÚSICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello.

UBERLÂNDIA-MG

2021



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	Vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	11:00
Matrícula do Discente:	11822ELI008				
Nome do Discente:	Genival Francisco Costa Júnior				
Título do Trabalho:	Experiências de Sequência Didática com letras de música para o ensino de Língua Inglesa				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação docente: construindo práticas inclusivas nas aulas de línguas.				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Fernanda Costa Ribas; Viviane Cabral Bengezen e Dilma Maria de Mello, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior, em 03/03/2021, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Viviane Cabral Bengezen, Usuário Externo, em 03/03/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior, em 03/03/2021, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2605816 e o código CRC 0527F09F.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a)

C837 Costa Júnior, Genival Francisco, 1976-
2021 Experiências de Sequência Didática com letras de música para o ensino de Língua Inglesa [recurso eletrônico] / Genival Francisco Costa Júnior. - 2021.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.189>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.

Mário de Sá Carneiro

**Dedico essa dissertação a todos os professores que
buscam aprender a difícil tarefa de ensinar.**

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, pela saúde, coragem e fé para continuar trilhando os caminhos do bem e pela busca do conhecimento através do amor.

Aos meus pais, Francisca Alves e Genival Francisco Costa (in memoriam) pela vida e pelos exemplos de força e dignidade e em especial a minha irmã Dalva Lúcia pelo apoio e carinho.

À Maria de Fátima Costa (in memoriam) minha irmã e madrinha pelo zelo e amor.

À Helena Satsuki Mitsutake (in memoriam) pelo exemplo de força e coragem e por ser uma grande incentivadora em minha luta para chegar até aqui.

Aos meus amigos Ubiramar Cavalcante, Marcos H. Silva e Reginaldo Pedroso pelos incentivos ante aos obstáculos.

À orientadora Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, por acolher-me e pela paciência ante as minhas indagações e por apresentar-me a Pesquisa Narrativa e mostrar-me que a capacidade em aprender reside dentro de cada um de nós.

Aos professores Dra. Fernanda Costa Ribas e Dr. William Mineo Tagata, pelas contribuições e sugestões em meu exame de qualificação.

Aos professores e membros do PPGEL, que lutam pelo desenvolvimento das pesquisas e pela solidez do conhecimento.

A todos os colegas do GPNEP, por compartilharem suas histórias e pelo auxílio e apoio, em especial a professora Geralda S. Ferreira pela solicitude.

A todos os meus alunos que me possibilitaram compreender que ensinar é antes de tudo aprender e que a construção do conhecimento é pavimentada pela reciprocidade.

RESUMO

Nesta pesquisa, baseada nos construtos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015), investiguei narrativamente minha própria experiência de planejamento de uma sequência didática com letra de música para o ensino de língua inglesa. Em minha pesquisa atuei como pesquisador-participante e através deste estudo procurei responder a seguinte questão de pesquisa: Como a experiência de planejamento de sequência didática pode ser e como pode contribuir para o desenvolvimento de minha prática como docente de língua inglesa? O meu contexto de pesquisa foi o processo de planejamento da minha sequência didática que ocorreu enquanto eu era professor de Inglês de uma escola pública. Para compor os textos de campo, escrevi narrativas sobre minha experiência vivida durante o processo de planejamento das diferentes versões de uma sequência didática. Na composição de sentidos adotei a perspectiva de (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). Ao final de meu estudo, construí diferentes olhares práticos, teóricos e metodológicos sobre a minha própria prática, sobre a concepção de uma sequência didática e sobre o processo de planejamento e de autoria docente.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática, música, pesquisa narrativa, ensino e aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

In this research, based on the theoretical and methodological constructs of narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2011, 2015), I narratively investigated my own experience of planning a didactic sequence with song lyrics for English language teaching. In my research I acted as a participant researcher and through this study I tried to answer the following research question: How can the teaching sequence planning experience be and how can it contribute to the development of my practice as an English teacher? My research context was the process of planning my didactic sequence that occurred while I was an English teacher at a public school. To compose the field texts, I wrote narratives about my experience during the planning process of the different versions of a didactic sequence. In the composition of meanings, I adopted the perspective of (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001). At the end of my study, I built different practical, theoretical and methodological perspectives of my own practice, on the design of a didactic sequence and on the planning and teaching authorship process.

KEYWORDS: didactic sequence, song lyrics, Narrative Inquiry, teaching and learning English.

LISTA DE ABREVIATURAS

GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEL – Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos

SD – Sequência Didática

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Livro Didático

Figura 2 – Sala de aula do 1º ano (ensino médio)

Figura 3 – Esquema de Sequência Didática

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário para desenvolvimento da aula de inglês com música	46
Quadro 2 – Respostas do Questionário sobre o gosto musical dos alunos	47
Quadro 3 – Letra da música Perfect	47
Quadro 4 - Primeira versão da SD... ..	49
Quadro 5 - Segunda versão da SD... ..	52
Quadro 6 – Terceira versão da SD... ..	55
Quadro 7 - Plano de sequência didática	57

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Capítulo de Metodologia de Pesquisa – Conhecendo o ritmo narrativo	19
O caminho teórico metodológico da Pesquisa Narrativa	19
Contexto de Pesquisa	21
Participantes de Pesquisa	23
Instrumentos de Pesquisa	24
Composição de Sentidos	25
2. Organizando as Bases do Palco: Entendendo as possibilidades do ensino de LI com Música	27
Ensino de línguas e música	27
A importância do Processo de Leitura	33
Sequência Didática	38
3. Capítulo 3: Primeiros Compassos	44
Algumas Considerações Finais	61
Referências	66

INTRODUÇÃO: EU O PESQUISADOR E MINHAS EXPERIÊNCIAS COM A MÚSICA

Para além das experiências com a música, desde o início da adolescência, eu já sabia que faria o curso de Letras, embora imaginasse que faria a licenciatura em Português. Mas, em 2009, passei no vestibular para Letras e curiosamente não me identifiquei com as disciplinas do curso de Língua Portuguesa e acabei me decidindo por me licenciar em Inglês. Essa escolha foi realmente difícil para mim e, por não ser proficiente em Inglês, tive muitas dificuldades. No início da graduação, matriculei-me em uma escola particular e enquanto fazia o curso de Letras, frequentava o cursinho de Inglês e trabalhava.

Nesse ínterim, que durou 6 anos, a música sempre foi utilizada pelos professores do cursinho e da graduação como um complemento para o ensino da língua Inglesa, fosse na área de literatura ou para explicar algo relativo à gramática da língua, o que proporcionava-me muito prazer, pois unia as duas coisas que mais gosto: música e língua estrangeira. O trabalho com a música também tornava as aulas mais interessantes para mim.

Desde o início da graduação eu parecia convicto de que jamais seria professor e me formaria apenas para ter meu diploma. Eu tinha medo de não me adaptar à profissão e não me sentia preparado para enfrentar uma sala de aula. Mas, os estágios no final do curso mudaram meu modo de pensar, pois eu percebi que gostava de preparar as aulas e me sentia bem ao ministrá-las. A experiência como professor durante os estágios despertou minha vontade de estar à frente de uma sala de aula.

Meu primeiro contato com a música se deu quando eu ainda era adolescente, ao me matricular no Conservatório de Música da cidade de Ituiutaba/MG, aos 16 anos para estudar piano, órgão e canto. Desde o início dos estudos musicais, me destaquei nas aulas de canto, pois eu já trabalhava para uma tradicional banda de música de bailes em Ituiutaba, chamada São Tomé, que tocava diversos gêneros musicais. Eu era considerado afinado, pelos “músicos que lá tocavam”, e com talento para cantar, embora não fosse essa minha função naquele trabalho. Os proprietários da banda queriam que eu cantasse com o grupo, intento que não se realizou, pois eu era muito jovem e tímido.

Naquela fase da minha vida, a língua inglesa ainda era um enigma para mim e eu não tinha condições financeiras de estudar em uma escola particular. Mas, no conservatório, os professores de canto ensinavam-me a pronúncia das palavras e traziam as letras traduzidas

para que eu pudesse cantar em Inglês, imprimindo emoção quando eu fosse cantar para uma plateia, e isso aconteceu algumas vezes nos seis anos em que frequentei o conservatório.

Anos mais tarde, residi por dois anos na cidade de Uberaba/MG e logo passei a fazer parte do Coro Cidade de Uberaba. Nesse coral, eu cantava no naipe dos tenores e novamente tive contato com línguas adicionais, pois cantávamos em Espanhol, Latim, Inglês e Italiano. Já no ano 2000, me mudei para Uberlândia/MG e cantei no coro que era mantido pela prefeitura, no qual integrei o naipe dos tenores novamente e tive contato com outras línguas. Após me desligar desse coral, fiz teste para o Coral da Universidade Federal de Uberlândia e lá permaneci por 7 anos. Cantando no naipe dos tenores, participei de montagens de óperas famosas, tais como: O Guarani, Cavalleria Rusticana e La Traviatta. Cantávamos diversos estilos musicais. Os coralistas sempre foram cercados de profissionais competentes para desenvolver as técnicas de canto e a pronúncia das palavras nas diferentes línguas que cantávamos como o Francês, o Espanhol, o Alemão e o Italiano. As letras das músicas já traziam a tradução para o Português para que tivéssemos conhecimento do significado do que cantávamos.

Concluí a graduação em 2015, e no ano seguinte participei de designações para docente do ensino público do Estado de Minas Gerais. Tive o privilégio de lecionar para turmas de todas as séries do Ensino Médio. Mas, como esse foi meu primeiro contato com a sala de aula e tudo era novo, segui o cronograma que já havia sido decidido pela professora anterior. Naquele momento, tendo começado a trabalhar em março, não tive a oportunidade de inserir a música como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Quanto à relação entre o ensino de línguas e o ato de cantar, passo a narrar agora como vivi essa experiência nos anos em que cantei no Coral da Universidade Federal de Uberlândia.

Certa vez, estávamos ensaiando no Coral da UFU algumas músicas para cantar em um importante casamento. As peças escolhidas pela regente eram cantadas em Latim, Italiano e Inglês, sendo que uma das músicas era *Pomp and Circumstance* de Edward Elgar, de 1902. Os coralistas estavam bastante apreensivos, pois não cantávamos muito em Inglês e a maioria tinha dificuldades em pronunciar as palavras corretamente. Por não sermos proficientes na língua, era preciso estudar para cantar a peça com a entonação e emoção necessárias a uma execução perfeita, o que sempre foi uma exigência da regente.

Mas, para nossa felicidade, tínhamos uma professora aposentada, que havia lecionado no Curso de Letras/Inglês. A professora habilitou-se a dar aulas para que aprendêssemos a

pronunciar corretamente algumas palavras da Língua Inglesa. Essas aulas foram ministradas durante dois ensaios, e naquele momento, pude observar o quanto uma pronúncia adequada contribuía para a execução da obra. Mesmo os colegas com maior dificuldade em pronunciar as palavras em Língua inglesa tiveram um bom desempenho. Eu não estava em uma sala de aula comum, mas o anfiteatro onde aconteciam os ensaios tornou-se um lugar onde todos puderam ter contato com o Inglês de forma mais íntima. Eu, que ainda não havia estudado Inglês em uma escola de idiomas, senti que aquela forma de ensinar foi eficaz e prazerosa. A professora, primeiramente, pegou cada palavra da letra da música separadamente, nos ensinava a pronúncia e pedia para repetir a palavra, depois fazia o mesmo com as frases inteiras, repetindo o mesmo processo. Por último, tirou nossas dúvidas sobre o vocabulário da obra.

As duas narrativas que eu trouxe na introdução são particularmente relevantes para explicar a minha escolha por desenvolver uma pesquisa que engloba o planejamento de atividades com música para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Desde minha adolescência, a música ajudou a despertar meu interesse pela língua Inglesa, mesmo em meio às dificuldades que se apresentavam continuamente em relação à gramática e à pronúncia, em meu processo de aprendizagem. Hoje como professor, percebo que as dificuldades dos meus alunos residem no aprendizado da gramática e na pronúncia das palavras da Língua Inglesa. Ao planejar atividades com música acredito que estas atividades possam colaborar para o ensino de Língua Inglesa desde que seja observado o gosto musical dos alunos e que as atividades sejam elaboradas de forma a despertar o interesse do aluno por essa língua.

Há três anos tive uma experiência de elaborar e aplicar uma atividade com música que passo a narrar nesse momento.

Professor, quando você vai dar aulas com música?

Foi em 2017, que ouvi pela primeira vez essa pergunta. Eu já havia me acostumado a trabalhar gramática e exercícios em minhas aulas de Língua Inglesa, mas em uma dessas aulas enquanto eu escrevia no quadro uma breve explicação do conteúdo, tirava às dúvidas e depois aplicava dois ou três exercícios, uma voz interrompeu meu trabalho repetitivo em sala de aula e disse: Professor, quando você vai dar atividades com música? Você passa muita tarefa! Aquela pergunta ficou reverberando em minha mente, e a primeira resposta que me veio era que o tempo era curto e levar os alunos para o laboratório onde eu trabalharia aquela atividade, tomaria a metade da aula até nos organizarmos.

Fiquei satisfeito com aquela resposta, mas pude observar que a aluna não concordou. A verdade era que eu precisava de um *notebook* e caixas de som para ministrar as aulas com música e ainda não tinha esse equipamento. A escola tinha um laboratório de informática com computadores e caixas de som, mas não o *notebook*. Esse laboratório estava sempre ocupado pelos professores das outras disciplinas e era preciso agendar com muita antecedência para utilizá-lo. Essa realidade deixava-me constrangido e insatisfeito, pois eu sempre gostei de atividades com música nas aulas de inglês, quando estudava na escola pública e na escola particular e sinceramente eu queria fazer o mesmo.

Em 2018 finalmente pude comprar meu computador e as caixinhas de som e pude então elaborar minha primeira aula. A música escolhida para a sonhada atividade foi “*Hear me now*” do DJ Alok. Optei por essa música porque é uma canção pop dançante com uma mensagem séria, que traz os conselhos do pai ao filho, para que este siga seus conselhos e não aprenda as lições da vida da pior forma. A mensagem da música foi determinante para que eu desenvolvesse minha atividade com essa canção, pois os meus alunos eram adolescentes atravessando essa difícil fase da vida na qual os atritos com os pais são constantes.

Planejei minha aula com muita atenção, queria saber o que falar, e desenvolver as etapas da atividade de forma que meus alunos pudessem se sentir confiantes para participar. O primeiro passo foi deixá-los ouvir a música sem a letra, o que os agradou de imediato, pois os alunos assoviaram o refrão e disseram que conheciam a música. Na segunda parte, convidei-os a assistir o vídeo da música na tela do notebook. Os alunos se reuniram ao redor da minha mesa e assistiram ao vídeo. Alguns já haviam assistido ao vídeo, mas não se opuseram a assistir novamente. Após a exibição do vídeo perguntei aos alunos o que haviam entendido do clip da música, mesmo sem saber o conteúdo da letra, e a maioria respondeu que a canção falava de uma briga entre pai e filho. Naquele dia, eu tinha duas aulas naquela turma, e então, avisei que continuaríamos na próxima aula.

Ao retornar para a segunda aula, escrevi a letra da música na lousa e perguntei se eles conseguiam entender o título da canção *Hear me now* (Ouça me agora). Alguns conseguiram e naquele momento eu disse que não faria a tradução da letra e que nós poderíamos entendê-la juntos através da minha ajuda e do conhecimento deles. Pedi para que os alunos sublinhassem os verbos e as palavras que conheciam, e assim, fomos compreendendo o que dizia cada frase, tarefa que a turma executou com boa vontade. Após dar-me por satisfeito com o entendimento de meus alunos sobre a mensagem da música, conversei com eles sobre as relações entre pais e filhos e os conflitos advindos da desobediência aos pais. No final da aula, perguntei aos alunos se eles haviam gostado das aulas e eles responderam que sim. Explicaram que puderam

entender a mensagem de uma música que ouviam sempre, além de aprender sobre os verbos e a pronúncia das palavras, mas o que me deixou bastante feliz foi quando uma aluna me perguntou: Professor quando vamos ter aulas com música de novo?

Ao trazer minhas narrativas iniciais apresentei o mote que me levou a decidir-me a desenvolver uma pesquisa com o uso da música para o ensino de Língua Inglesa. Durante toda a minha adolescência a música e a língua inglesa fizeram parte do meu cotidiano. Após tornar-me professor não foi diferente, só que como docente procuro integrar a música à minha profissão, fazendo da mesma uma ferramenta de trabalho. Desse modo, entendi que ao utilizar a música em minha pesquisa poderia encontrar respostas para minhas indagações iniciais enquanto docente. Tinha muitas dúvidas e me questionava:

O que é uma sequência didática?

Como trabalhar letras de música através de sequências didáticas?

Que tipos de atividades podem ser desenvolvidas?

Considerando minhas indagações iniciais, decidi desenvolver esta pesquisa com o objetivo de estudar narrativamente o meu processo de planejamento de sequências didáticas com música. Para tanto, elaborei uma questão norteadora:

Como a experiência de planejamento de sequência didática pode ser e como pode contribuir para o desenvolvimento de minha prática como docente de língua inglesa?

A pesquisa proposta foi realizada de acordo com o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa. Na Pesquisa Narrativa, Clandinin e Huber (2007) apontam a existência de três modalidades de justificativas de pesquisa possíveis: uma justificativa pessoal, uma prática e outra social e/ou teórica. Minha justificativa pessoal vem das minhas experiências de aprendizagem de inglês com o uso da música em sala de aula, o que despertou meu interesse em investigar o trabalho com o planejamento de atividades que envolvam a música como ferramenta para o ensino de língua inglesa. Considerando que, assim como eu, vários

professores de línguas estão às voltas com a necessidade de entender como podem modificar suas aulas e como podem trabalhar com sequências didáticas por meio de letras de música e outros gêneros textuais, como exposto na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, entendo as justificativas prática e social para o desenvolvimento desta pesquisa. No que se refere à estrutura, além da introdução, minha dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, que está dividido em quatro seções, aborda o caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY,2015) e apresenta o contexto no qual desenvolvi a minha investigação. No segundo capítulo, exponho e discuto os principais pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento da minha pesquisa; No terceiro capítulo, apresento as experiências vividas e a composição de sentidos. Finalmente, teço algumas considerações finais sobre meu estudo narrativo realizado.

1 – CAPÍTULO DE METODOLOGIA DE PESQUISA – CONHECENDO O RITMO NARRATIVO

Neste capítulo, exponho o caminho teórico-metodológico que sustentou o desenvolvimento da minha pesquisa. Na primeira seção deste capítulo, abordo a concepção de pesquisa narrativa, segundo as formulações de Clandinin e Connelly (2000; 2015). Nas três seções seguintes, apresento respectivamente, o contexto desta pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados para a composição dos textos de campo. Por fim, na quinta seção, exploro o conceito de composição de sentidos (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001), perspectiva que adotei para entender as experiências vividas e narradas nesta investigação.

1.1 – O caminho teórico metodológico da Pesquisa Narrativa

No intuito de entender as minhas experiências ao planejar atividades com o uso da música, tenho como base deste estudo a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa. Conforme Clandinin, Connelly (2000, 2011, 2015). Clandinin e Connelly (2000, 2015 pag. 51):

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. Trata-se de um tipo de colaboração entre o pesquisador e o participante, ao longo de um tempo, em um lugar ou uma série de lugares, e em interação com o *milieu*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social.

De acordo com Dewey (1938, 1979), a experiência é pessoal e social, de forma que esses dois aspectos estão sempre presentes na pesquisa narrativa. Para Dewey (1938, 1979), os princípios da experiência são a continuidade, ou o contínuo experiencial, e a interação.

Ao ter contato com a Pesquisa narrativa, que é fortemente influenciada pela concepção de experiência de Dewey (1938), através das reuniões do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (Gpnep) do qual sou membro e das leituras de teses e dissertações de pesquisadores narrativos, tais como, Arantes (2009), Bengezen (2010), Santos (2017), Oliveira(2017), pude perceber que o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa aproxima e viabiliza o contato entre o pesquisador e os participantes de pesquisa,

possibilitando que esses possam exteriorizar suas impressões sobre o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, compartilhar de uma gama de sentimentos e descobertas inerentes ao processo de construção do conhecimento através de suas experiências.

Além disso, para que a tarefa de compor sentidos das experiências vividas ocorra, é necessário que o pesquisador narrativo reconheça o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Para Clandinin e Connelly (2011):

Por condições pessoais entende-se sentimentos, esperança, desejos, reações estéticas e disposição moral do pesquisador ou do participante. Por condição social, entendem-se as condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos. Temporalidade (passado, presente e futuro); e lugar. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.)

Para Connelly e Clandinin (2004), uma pesquisa narrativa pode ser desenvolvida de duas formas: por meio do contar de histórias (*telling*) e/ou do vivenciar de histórias (*living*). De acordo com os autores, quando o foco da pesquisa é o contar de histórias, o pesquisador reúne experiências do passado, anteriores ao início da pesquisa. No caso de uma pesquisa baseada no vivenciar de histórias, o pesquisador investiga as experiências no momento em que desenvolve a pesquisa, como informado por Mello (2005).

Segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015) ao viver e narrar suas experiências, os pesquisadores narrativos encontram-se no meio de histórias, histórias estas que não têm um movimento linear. Como aponta Clandinin e Connelly (2000, 2015) através dos nossos movimentos de ir e vir, isto é, nos movemos retrospectivamente (para trás) e prospectivamente (para frente) entre o pessoal e o social, de forma a pensar sobre o passado, o presente e o futuro, de forma a possibilitar ao pesquisador narrativo compreender o processo de ensino e aprendizagem, através de histórias que são nossas e das outras pessoas.

Em minha investigação, a pesquisa que desenvolvi é caracterizada pelo contar de histórias advindas de minhas experiências docentes as quais narrei durante o meu processo de investigação (*living*).

Outro fator importante da Pesquisa Narrativa refere-se aos aspectos éticos, pois estes aparecem no cenário do pesquisador narrativo antes do início da pesquisa. A Ética Relacional na Pesquisa Narrativa nos mantém alertas tanto para lidar com questões que emergem de nossas próprias histórias, quanto para nos manter atentos sobre os cuidados que devemos ter com as histórias de vida dos participantes de pesquisa. Ao pensarmos em Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015), uma de nossas primeiras preocupações é de como será a relação entre nós pesquisadores narrativos e os participantes de nossas pesquisas.

Isso acontece porque durante o decorrer da pesquisa temos que honrar as histórias de vida dos participantes, pois estamos lidando com pessoas e com seus sentimentos, expondo não somente o pesquisador assim como os participantes de pesquisa através de suas histórias e do envolvimento mútuo. Desse modo observamos que:

A importância da relação cria uma resposta ética, que vai além do processo ético que precisamos engajar, em nossas universidades, e atende as obrigações que temos com as pessoas com quem nós trabalhamos em uma investigação. Questões éticas são centrais ao longo da investigação narrativa e enquanto estas podem mudar e movimentar “nunca estão longe de nossas investigações, não importa onde estamos no processo de investigação” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 170)

Entendo que as questões éticas na pesquisa narrativa devem ser observadas durante todo o processo investigativo do pesquisador, mesmo que este investigue e narre apenas seu processo pessoal através das histórias relatadas durante o estudo que realiza. Desse modo, compreendo a pesquisa narrativa como uma forma de pesquisa na qual a aprendizagem acontece por meio das experiências que vivemos e narramos durante uma determinada investigação.

- Contexto de pesquisa

Minha pesquisa teve como contexto o processo de elaboração da minha sequência didática e das versões que se seguiram dessa mesma SD. Naquele momento eu lecionava em uma escola pública da rede estadual da cidade de Uberlândia-MG. As atividades que elaborei foram pensadas para serem aplicadas nas aulas que eu estava ministrando para uma turma do 1º ano do ensino médio da escola na qual trabalhei durante o ano letivo de 2019. As aulas ocorriam duas vezes por semana no turno matutino com duração de 50 minutos cada. Nessa turma, especificamente, optei por não utilizar o livro didático existente na escola, pois não havia livros suficientes para as turmas do 1º ano do ensino médio e também porque as poucas atividades contidas com músicas no livro não se baseavam em nenhuma das canções escolhidas pelos alunos. No momento em que comecei a elaborar a sequência didática e as versões que se seguiram dessa mesma SD, eu não tinha experiência em elaborar esse tipo de atividade mas como desde o início de minha pesquisa eu havia começado a desenvolver

atividades em sequência com música que no meu entendimento eram sequências didáticas, continuei a planejar essas atividades. Desse modo fui elaborando outras versões da sequência didática a partir dos comentários advindos dos momentos de orientação e de interação com o Gpneq.

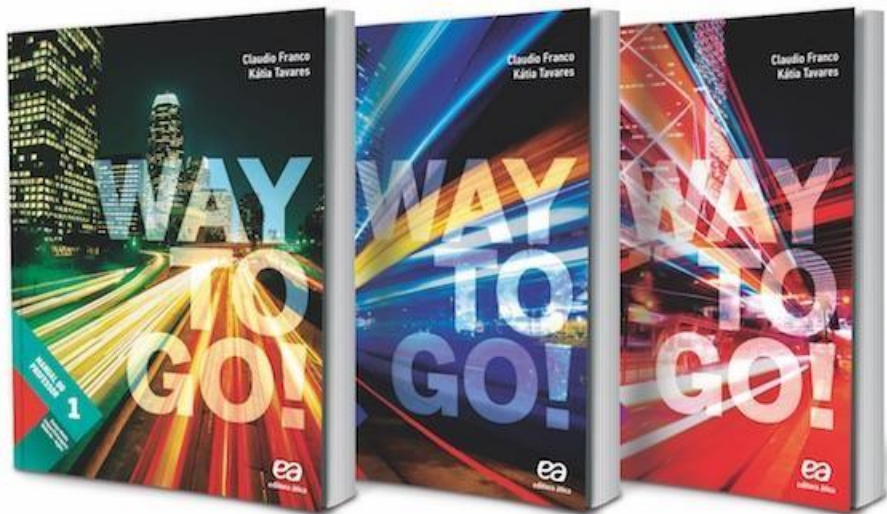
Figura 1 – Sala de aula da turma do 1º Ano



Fonte: Foto feita pelo pesquisador-participante em Julho de 2019.

Em minhas aulas para o componente curricular de Língua Inglesa, era utilizado o livro da coleção *Way to Go!* de Claudio de Paiva Franco e Kátia Tavares, Editora Ática. A coleção conta com um livro específico para cada ano de escolaridade do Ensino Médio.

Figura 2 – Livro Didático



Fonte

[:https://www.google.com/search?q=way+to+go+ensino+medio&sxsrf=ALeKk00GvNmAon7_4PtxZ2IL8ITd2GgYzw:1616520138403&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi4_gfzk9sbvAhW1K7kGHQgKB00Q_AUoAXoECAMQAw&biw=1024&bih=600#imgrc=_oopJE5WFm-OIM](https://www.google.com/search?q=way+to+go+ensino+medio&sxsrf=ALeKk00GvNmAon7_4PtxZ2IL8ITd2GgYzw:1616520138403&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=2ahUKEwi4_gfzk9sbvAhW1K7kGHQgKB00Q_AUoAXoECAMQAw&biw=1024&bih=600#imgrc=_oopJE5WFm-OIM). Acesso em 14/07/19

- Participantes de Pesquisa

Como minha pesquisa está relacionada à minha experiência docente, participei como professor-pesquisador e participante de pesquisa. Desse modo, planejei atividades com o uso da música para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nas aulas da escola pública em que trabalhei no ano letivo de 2019. Meus alunos do 1º ano na faixa etária entre 14 a 16 anos foram participantes indiretos de minha pesquisa porque elaborei minhas sequências didáticas tendo-os como público-alvo da SD elaborada.

Ao falar sobre minha experiência no que se refere ao ensino de Língua Inglesa, acredito que seja necessário traçar um breve perfil das minhas atuações

profissionais. Graduei-me em Letras/Inglês em 2015 pela Universidade Federal de Uberlândia, mas durante a graduação carregava comigo a convicção de que jamais iria lecionar. Somente durante os estágios obrigatórios da licenciatura percebi que gostava de atuar em sala de aula. Mesmo assim ao terminar o curso de Letras ainda passei quase um ano sem me aventurar como professor. Em 2016, aconselhado por alguns colegas do curso de Letras e por sentir vontade de lecionar, resolvi me inscrever nas designações do Estado e nesse mesmo ano lecionei para todas as turmas do ensino médio. Ainda é um grande desafio enfrentar turmas desconhecidas todos os anos, pois sendo contratado atuei a cada ano em uma escola diferente. Com o tempo percebi que a negação em ensinar, na verdade estava relacionada ao medo de não ter êxito em minha experiência como profissional da educação. Depois de quatro anos lecionando, quando iniciei minha pesquisa já havia lecionado em escolas públicas e também em uma escola particular de ensino técnico ministrando aulas de Inglês e Português Instrumental. Desde então, sempre busquei estratégias que pudessem me auxiliar a melhorar minha prática em sala de aula e para tanto resolvi trabalhar com o planejamento de Sequências Didáticas para preparar as minhas aulas com o uso da música para o ensino de Língua Inglesa.

- Instrumentos para composição dos textos de campo

Segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015) na pesquisa narrativa os instrumentos para a composição de textos de campo são variados, tais como: histórias autobiográficas, diários, notas de campo, poemas, cartas, conversas, entrevistas, caixa de memórias, anais. Esses instrumentos permitem aos participantes de pesquisa a contar suas experiências em diferentes momentos. Ao mencionar os instrumentos para composição de textos de campo, um dos recursos utilizados por mim para escrevê-los foi um questionário que elaborei e que meus alunos responderam para que eu tivesse uma ideia sobre suas preferências musicais, o que me permitiu escolher as canções que utilizei para planejar as atividades com o uso da música.

Em minha pesquisa, também utilizei como instrumentos de pesquisa para composição dos textos de campo minhas narrativas, que foram compostas durante a elaboração de cada versão da minha Sequências Didática.

As versões da sequência didática que elaborei foram também instrumentos/registros das experiências vividas para compor meus textos de campo. De forma que a cada nova

versão que eu elaborava da minha Sequência Didática eu escrevia uma narrativa para contar como havia sido o processo de elaboração e o que eu aprendi durante o processo de produção de cada uma das versões da sequência didática.

- Composição de sentidos

A composição de sentidos foi feita a partir da perspectiva de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), Clandinin e Connelly (2002) e Mello (2005).

Segundo Mello (2005), o processo de composição de sentidos acontece no momento em que o pesquisador inicia a interpretação dos textos de campo, lançando o seu olhar de pesquisador sobre as experiências vividas e narradas durante a pesquisa, fazendo uma reflexão sobre como as experiências interagem com o universo do pesquisador e na forma como o mesmo vê o mundo. Dessa forma, a composição de sentidos não está restrita a apenas uma possibilidade de interpretação, podendo ser entendida de diferentes ângulos.

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações. O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2005, p. 106).

Para compor os textos de campo, utilizei as narrativas que escrevi ao fazer e refazer cada uma das versões de minha sequência didática, pois a problematização das tensões que identifiquei durante o processo de escrita e de composição de sentidos se dá por meio das indagações que surgem durante a vivência da experiência em campo e ao longo do processo de relatar, narrar e descrever as experiências vividas. É durante esses processos que surgem questões que entendo que precisam ser discutidas. De acordo com Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) às respostas advindas das questões vividas são necessárias para que o pesquisador narrativo possa compreender a complexidade do processo de reconstrução dos textos de campo para a escrita do texto de pesquisa. Os textos de campo são construídos pelo pesquisador durante o processo de investigação na medida em que o pesquisador registra os eventos sobre as experiências vividas e estas histórias são moldadas de acordo com a forma

com que o mesmo lida com as histórias vividas e contadas. Estas histórias narradas são discutidas e recontadas auxiliando o pesquisador a decidir quais os sentidos possíveis e relevantes do ponto de vista pessoal da pesquisa. Ao responder aos questionamentos que surgem durante o processo de escrita, moldamos às escolhas interpretativas e a análise dos textos de campo até que estes tomem a forma de textos de pesquisa, seja em forma de palestras, artigos, livros ou dissertações.

Para Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001)

[...] em uma pesquisa pautada nessa perspectiva, sempre poderão existir ângulos que não foram explorados, ou seja, sentidos que podem não ter sido construídos quando da interpretação dos textos de campo. Ao compor os sentidos das experiências, o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001, p. 8).

As experiências contadas através das narrativas são decorrentes da elaboração das minhas versões da Sequência Didática e são os elementos principais que conduziram a minha pesquisa, para que eu pudesse entender o meu planejamento de atividades para o ensino de Língua Inglesa.

Neste capítulo, apresentei as noções teórico-metodológicas que serviram de base para que eu pudesse conduzir minha investigação narrativa. Ao mesmo tempo expus os fatores principais para a realização da minha pesquisa, tais como: o contexto de investigação, os participantes e os procedimentos para composição e análise dos textos de campo. No próximo capítulo abordarei os referenciais teóricos que utilizei para embasar a realização desta pesquisa.

2 – ORGANIZANDO AS BASES DO PALCO: ENTENDENDO AS POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LI COM MÚSICA

Neste capítulo, apresento e discuto a fundamentação teórica para o desenvolvimento de minha pesquisa. Na primeira seção deste capítulo exponho as considerações de alguns autores que abordam o uso de atividades com música como experiência para o ensino e aprendizagem de línguas, tais como Murphey (1994), Amorim e Magalhães (2008), e faço referência à importância da música para o ensino e aprendizagem, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Na segunda seção discuto sobre o processo de leitura e na terceira seção discorro sobre o uso das sequências didáticas para elaboração de atividades para o ensino de Inglês.

- Ensino de línguas e atividades com música

De acordo com os relatos de Don Campbell (1997), a música pode ajudar a melhorar a concentração e as habilidades de comunicação, aumenta o discernimento espacial e a inteligência, facilita o processo de aquisição de línguas, impulsiona a criatividade, a memorização, a escrita, a leitura, entre outras habilidades acadêmicas. Murphey (1990) faz referência ao trabalho de Gravenall (1949), que em seu artigo associa o uso da música ao ensino de LI, no qual destaca as vantagens de se aprender línguas através do uso da música, tendo como foco a memorabilidade das músicas e a contribuição das mesmas para a aquisição de vocabulário e cultura.

O uso de música para o aprendizado de LE favorece a memorização, causa um estado de relaxamento, é repetitiva, mas sem perder a motivação, serve como experiência para discutir cultura, religião, patriotismo, faz parte da vida dos estudantes (MURPHEY, 1994, p. 8)

Embora alguns autores defendam o uso da música para o ensino de Língua Inglesa apenas como uma ferramenta que auxilia a memorização e que ajude a despertar o interesse dos aprendizes pela aprendizagem da língua, entendo que as letras de música oferecem outras possibilidades de uso no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas. Santana e Santos (2018) listam algumas dessas possibilidades, que apresento a seguir.

A primeira possibilidade apresenta a música como material autêntico unindo o ensino da língua-alvo ao seu uso real, isto é, da forma que a língua é falada cotidianamente pelos usuários proficientes da língua. A segunda possibilidade é que a música pode ser utilizada para a discussão e reflexão sobre aspectos sociais, políticos, culturais e ideológicos, contidos nas mensagens de suas letras e que são importantes durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. A terceira possibilidade refere-se ao uso da música para expor aos aprendizes as quatro habilidades comunicativas de Língua Inglesa: compreensão escrita e produção escrita, compreensão oral e produção oral.

Nesse sentido, entendo que o uso da música como ferramenta de ensino e aprendizagem pode contribuir para ensino de língua inglesa através das mensagens propostas em suas letras, já que essas mensagens abordam discursos diversos, oportunizam a reflexão sobre temas importantes para a sociedade e permitem aos aprendizes o acesso a textos autênticos, possibilitando o contato dos aprendizes com o uso da língua utilizada pelos usuários proficientes.

Levando-se em consideração que a música, principalmente canções em língua Inglesa, fazem parte do cotidiano dos estudantes de ensino médio, utilizar atividades com a música como ferramenta de ensino e aprendizagem pode despertar o interesse do aluno pelas aulas de LE. Desse modo, o aprendiz pode sentir-se parte da aula, já que a música pode ser um elemento afetivo e inspirador no cotidiano dos estudantes adolescentes, pois os jovens em geral sentem-se representados pelos sucessos de suas bandas favoritas, que trazem em sua maioria letras em Língua Inglesa. Ao utilizar atividades planejadas a partir do uso da música para o ensino de LI, nós professores podemos motivar os alunos a se interessar pela aprendizagem da língua.

Ainda sobre a importância de se trabalhar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa através da música, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) trazem a seguinte afirmação em seu 6º objetivo, no que se refere à utilização da música para a construção do conhecimento.

Interpretar e apreciar músicas do próprio meio sócio-cultural as nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer de sua história e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento. 1998, PCN-Arte II, p.81

Desse modo, entendo que ao utilizar a música para ensinar uma língua estrangeira o professor pode proporcionar ao aprendiz a oportunidade de conhecer e interessar-se por outras formas de modalidades artísticas, tais como a dança e a poesia.

De acordo com Amorim e Magalhães (2008 p. 103), a música “com o seu poder mágico de despertar lembranças e sentimentos nas pessoas”, pode acalmar e ensinar. Outra vantagem de se trabalhar com música para ensinar Inglês é que se trata de uma oportunidade de proporcionar aos alunos momentos de leitura, nesse caso a leitura de letras de música.

Após expor os trabalhos de Murphey (1994), Don Campbel (1997) e Santana e Santos (2018), apresento os estudos de autores que defendem a utilização da música como recurso didático para o ensino de Língua Inglesa. Nesse momento, passo a apresentar algumas pesquisas realizadas sobre a utilização da música para planejar atividades de ensino e aprendizagem de LI.

Por meio de uma busca em repositórios de algumas universidades, encontrei dissertações e artigos científicos, sobre a contribuição dos planejamentos de atividades com o uso da música para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Cito algumas: Gobbi (2001), Pereira (2007), Kawachi (2008), Bonato (2014), Segal 2014, Lenharo (2016), Silva (2016) e Almeida (2017).

Gobbi (2001) investigou o papel da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua. A autora utilizou quatro músicas em suas aulas e desenvolveu atividades específicas para as quatro habilidades que envolvem a aprendizagem de língua inglesa, com base nas propostas que tratam do uso da música na aprendizagem de línguas, no estudo das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e na sua própria experiência docente. Analisou, também, um questionário, sobre a importância do uso da música para o ensino de língua inglesa respondido por seus alunos (não especificando em sua pesquisa o número de participantes) acerca das impressões dos mesmos sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a música é uma das estratégias evidentes na aprendizagem de línguas - a estratégia afetiva, a qual reflete o lado afetivo do aprendiz: seu nível de ansiedade, auto-estima, interação e motivação, elementos que podem ser importantes para o sucesso na aprendizagem de línguas.

Pereira (2007) teve como objetivos compreender a forma como a música é utilizada nas aulas de língua estrangeira, discutir as crenças de professores que subjazem a esse uso e as relações entre as crenças e as ações dos professores. Sua análise foi norteada por dois eixos

teóricos centrais: os estudos sobre crenças, em especial crenças de professores, e os trabalhos sobre a utilização da música nas aulas de língua estrangeira. Segundo o autor, em sua pesquisa a coleta dos dados foi empreendida no primeiro semestre de 2006, compreendendo o período de abril a junho. Participaram desta pesquisa dois professores de inglês do Centro de Línguas da UFG. Foram observadas aulas em uma sala de Inglês II e outra turma de Inglês VII. Os resultados indicam que a música é utilizada nas aulas de Língua Estrangeira sob duas abordagens: como forma de prazer e como recurso didático para o ensino de línguas.

Em sua pesquisa de mestrado, Kawachi (2008) estudou as potencialidades da música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa. A investigação foi realizada em duas séries do ensino fundamental e uma série do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. Os dados de sua pesquisa foram analisados com base na bibliografia da área, à luz das teorias de motivação Oxford (1999), educação musical Sekeff (2002) e abordagens de ensino Almeida Filho (2005). Segundo o autor, os resultados obtidos foram positivos, confirmando sua hipótese de que é possível despertar o interesse dos aprendizes por meio da música, já que esta é, em geral, um elemento reconhecidamente apreciado por adolescentes.

Bonato (2014) defende a música como recurso aplicado ao ensino de língua inglesa e sua contribuição para a construção do conhecimento de LI. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica e construção do estudo através de obras já publicadas sobre o tema estudado. A pesquisadora realizou, também, uma pesquisa de campo, através de entrevistas com 27 alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Médio, com o intuito de verificar qual a relação da música com o aprendizado de Língua Inglesa, além de observar se esses alunos compreendem a música como forma de convívio com a LE. Os resultados de sua pesquisa apontam que os alunos veem a música como uma das formas mais presentes de representação desse idioma em suas vidas. Esse estudo confirmou a hipótese da autora de que a música pode ser uma opção interessante para o trabalho de ensino e aprendizagem de LI.

Por sua vez, Lenharo (2016) analisou a participação social dos alunos em um curso de Língua Inglesa, envolvendo multiletramentos, com foco na música, em um contexto de vulnerabilidade social, através da utilização de SD (Sequência Didática) e da utilização do gênero canção rap e uma mídia da esfera digital, o blog. A autora elaborou dez aulas a partir da SD desenvolvida no contexto investigado. As aulas foram filmadas e transcritas. Conforme a autora, a partir da análise da transcrição, a participação dos alunos foi identificada segundo as seguintes categorias de modos de agir/participação: agir responsivo geral, agir responsivo restrito, agir espontâneo geral e restrito e agir responsivo espontâneo. Os resultados de sua pesquisa mostraram que os alunos participaram de forma responsiva a maior parte do tempo,

esperando pela interpelação da professora. Segundo a autora, ainda assim, o uso dos multiletramentos com foco na música possibilitou a motivação e o engajamento de forma espontânea e crítica, em diferentes momentos da intervenção, corroborando a importância da incorporação de tais elementos ao ensino de Língua Inglesa.

Almeida (2017), em sua pesquisa de mestrado, teve como objetivo principal investigar se/como as tecnologias digitais aliadas à música podem contribuir e/ou potencializar a aprendizagem de Língua Inglesa (LI) de alunos do ensino médio da rede pública de ensino, no que se refere à aquisição de vocabulário e compreensão oral do inglês. Conforme o autor as análises dos resultados e das observações empreendidas durante todo o período de desenvolvimento do projeto indicam que os recursos virtuais, alinhados a atividades com músicas, podem trazer contribuições relevantes para a aprendizagem, porque propiciam a prática de habilidades da língua, como a compreensão oral e aquisição de vocabulário. Sobre aquisição de vocabulário a autora ressalta que houve melhora por parte dos alunos, mas não fez um levantamento do vocabulário aprendido. Segundo a autora, as experiências vivenciadas mostraram que a utilização desses recursos no fazer pedagógico pode significar importantes mudanças para o processo de aprendizagem de LI, posto que, para grande parte dos estudantes participantes do estudo, perceber os recursos digitais e a música como potencializadores da construção do conhecimento aguçou a vontade de se apropriar da Língua Inglesa.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) teve como objetivo analisar e refletir sobre a formação de cidadãos críticos por meio do ensino de inglês à luz do Letramento Crítico, tendo a música como ponto de partida. Os instrumentos de coleta de dados, utilizados entre março e junho de 2015, foram questionários, gravações de áudio de 26 aulas, produções dos alunos, diários e planos das aulas e postagens nas redes sociais (Facebook e Whatsapp). Conforme o autor, a análise desenvolvida enfocou o desenvolvimento de três temas trabalhados a partir do conteúdo das músicas: liberdade, padrões de beleza e amor. Para a autora os resultados revelam que:

- (1) a Língua Inglesa trabalhada sob a perspectiva dialógica ajudou os participantes a refletirem e repensarem sobre os temas propostos;
- (2) a criação de espaço para alunos negociarem suas visões foi promovida
- (3) os discursos dos participantes se constituíram através dos diálogos com os outros durante as discussões nas aulas, o que confirma a importância do professor conceber a língua como dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÏNOV 2006);
- (4) os participantes conseguiram perceber algumas vozes que povoam os discursos que circulam na sociedade a respeito dos temas discutidos;
- (5) a música foi de grande importância para despertar o interesse dos participantes em relação aos temas;
- (6) os participantes demonstraram a capacidade de desenvolver as

habilidades e estruturas da Língua Inglesa trabalhando na perspectiva do Letramento Crítico. (CERVETTI; PARDALES E DAMICO, 2010, p.5)

Outro estudo sobre ensino com música, é o trabalho de Segal (2014), que investigou a música em sua relação com o domínio afetivo da aprendizagem de uma segunda língua (L2), para estimular memória e cognição. Para tanto, realizou uma retomada de trabalhos clássicos do campo da Linguística Aplicada sobre o ensino comunicativo. O autor justifica sua compreensão do uso de músicas como recurso pedagógico que promove um ambiente confortável de aprendizagem onde alunos são motivados a participar de aulas que englobam temáticas do mundo real. Considerando que o estudo do rap e sua prosódia, por exemplo, podem ser utilizados em sala, para introduzir temas de interesse direto dos alunos, a autora conclui que o uso desse recurso didático promove alternativas para desenhar um currículo para o ensino de inglês como L2.

Todas as pesquisas mencionadas anteriormente expuseram a música como uma ferramenta que apresenta inúmeras possibilidades de uso para o ensino de línguas, desde a sua utilização em conjunto com as tecnologias digitais como relata Almeida (2017), assim como a pesquisa de Lenharo (2016), que analisou a participação social dos alunos em um curso de Língua Inglesa, em um contexto de vulnerabilidade, utilizando Sequências Didáticas e o gênero musical Rap. O que difere minha pesquisa dos estudos apresentados, é que em minha pesquisa busquei descrever e analisar narrativamente minha experiência durante o planejamento de versões de uma Sequência Didática com o uso de letra de música para o ensino de Língua Inglesa com o foco na minha prática como professor.

Nesta seção, apresentei algumas pesquisas de autores que desenvolveram estudos tendo a música como recurso para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. Na seção a seguir apresento e discuto as concepções de alguns autores sobre o processo de leitura.

– A importância do processo de leitura

Nessa seção entendo que é importante abordar o processo de leitura, já que em minha pesquisa trabalhei com a elaboração de atividades para ensino de Língua Inglesa e desenvolvi uma sequência didática utilizando letras de músicas como textos a serem lidos e interpretados pelos discentes. Para desenvolver minha pesquisa considere os meus interesses e os interesses dos meus alunos e as condições da minha sala de aula, e decidi pela habilidade comunicativa da leitura como sendo um primeiro passo para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Desse modo, considero importante falar sobre as diferenças entre Alfabetização e Letramento para melhor entendimento sobre o processo de leitura. O termo *alfabetizar*, segundo o dicionário Aurélio, significa:

ensinar; dar instrução primária, isto é, decodificar sinais gráficos, letras, números, o que possibilita o indivíduo a ler uma frase ou texto (FERREIRA, - 1986, p.82).

No entanto, entendo que alfabetizar um indivíduo é um processo que não se restringe apenas à decodificação de sinais gráficos ou de leitura de frases e textos de forma aleatória. Soares define que:

Alfabetização é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo- criança ou adulto - tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 1998 p.33)

De acordo com Soares (2011), alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever é o processo pelo qual a pessoa adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, domínio de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita, e também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e interpretação e uso da linguagem de uma maneira geral.

Ao abordar o tema, Kleiman (2005-2010) afirma que a alfabetização constitui-se como uma das práticas de letramento, que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar. Nessa esteira, o conceito de alfabetização, para Freire (1987), tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito. O autor tem uma visão mais ampla desse conceito, enquanto prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade. De acordo com as concepções dos autores mencionados,

entendo que a alfabetização pode ser compreendida como o ponto de partida para que o indivíduo possa construir seu conhecimento através da leitura e da escrita, o que lhe permitirá interagir socialmente através das ações de ler e de escrever.

Enquanto professor, entendo que os indivíduos precisam saber ler e interpretar textos nos diferentes gêneros e contextos que estes se apresentam, para que, dessa forma, consigam utilizar a leitura para interagir com o meio social através de textos escritos. Dessa forma, considero relevante apresentar algumas concepções de leitura de autores que embasam minha pesquisa.

Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura” é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Ainda nesta perspectiva Kleiman (2001) afirma que:

A leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo (KLEIMAN, 2001, p. 02)

Desse modo, entendo que não é possível haver êxito no ato da leitura se o leitor não consegue interagir com o autor através de sua obra, devido à falta de conhecimentos essenciais que podem inviabilizar a compreensão do texto.

De acordo com Soares (2009), aprender a ler de fato é essencial para que possamos conviver em sociedade e ao mesmo tempo usufruir de todos os benefícios que a leitura nos proporciona. Um ser humano “letrado”, isto é, aquele que consegue ler e interpretar diversas formas de escrita, consegue se inserir e participar de forma mais efetiva dos fatos que ocorrem na sociedade moderna, na qual todos os acontecimentos são noticiados velozmente por meio da escrita e da oralidade, através de jornais, revistas e das mídias sociais. Conforme a autora, faz-se necessário que as escolas se preocupem um pouco mais com o ensino da leitura para que tenhamos mais leitores competentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 53), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico Prática de leitura, apresenta a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. PCN (2001, p. 53)

Dessa forma, observo que o processo de leitura deve levar em consideração o conhecimento de mundo do aprendiz, seus objetivos e sua habilidade para compreender o texto que lê a partir dos conhecimentos prévios que possui, para que a leitura tenha significado para sua vida. Ensinar a ler, de acordo com o PCN (2001)

[...] significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes para “quês”- resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto (PCN, 2001, p. 54- 55).

Kleiman (2002) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto lido. Segundo a autora, o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

Considerando o exposto, entendo que o conhecimento prévio do aluno é primordial para que o mesmo possa ter êxito nas leituras tanto em língua materna quanto em leituras em línguas estrangeiras. Quando o aluno não é proficiente em uma determinada língua, como a língua inglesa que é ensinada a partir do 6º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras, muitas vezes o método utilizado pelo professor para ensinar o idioma leva o aluno a desistir de ler e conseqüentemente a se desinteressar pela aprendizagem da língua. Desse modo é necessário que o professor elabore atividades que contemplem o processo de leitura.

Baseando-se nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o ensino de língua estrangeira, o ensino da mesma deve ser trabalhado a partir do texto para que aprendiz se torne apto como leitor. De acordo com Solé (1998), o processo de leitura pode se dividir em três partes: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Conforme a autora, essa divisão possibilita aos professores organizar atividades que colaborem para que os alunos consigam ler e se relacionar com o texto. Solé (1998) afirma que:

As atividades *de pré-leitura* devem ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto que será lido. Nessas atividades o aluno pode aplicar seu conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto, por meio das imagens contidas na capa do livro, falando sobre a obra do autor, assistindo a um vídeo de uma música sem a letra, isto é, antecipando o assunto do texto sem ter contato com o mesmo (SOLÉ, 1998, p. 91).

No que tange às atividades de leitura, estas devem possibilitar a compreensão de um texto a partir de seu resumo. Nessa etapa as atividades devem oportunizar aos aprendizes verificar as previsões que tinham feito antes do texto ser lido. Com o auxílio do professor os alunos precisam realizar exercícios que os auxiliem a selecionar marcas e indicadores de informações, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberes necessários para obterem os objetivos da leitura.

Ainda conforme Solé (1998), as atividades de pós-leitura devem possibilitar a compreensão da ideia central do texto e o tema do texto, pois estes são conhecimentos distintos. Nessa etapa do processo de leitura os alunos devem responder questões tais como: O que você acha da mensagem do texto? Você concorda com o que diz o autor sobre “gravidez na adolescência”? E ainda elaborar atividades que contemplem a sistematização da língua, por exemplo: circule os verbos, destaque os pronomes possessivos, identifique as formas de pronunciar as palavras que comecem com “th” na língua inglesa”.

Após discorrer sobre *alfabetização e leitura*, faz-se necessário discorrer sobre o termo *letramento*, não menos importante que os dois citados anteriormente neste capítulo. Segundo Soares (2009), o termo *letramento* surgiu na década de 80, derivado da palavra inglesa “literacy” que denota a condição de saber ler e escrever entendendo a linguagem como prática social abrangendo também a escrita, o sujeito e a sociedade. De acordo com Soares (2009), a primeira menção ao termo *letramento*, em nosso país, parece ser a que se encontra em Kato (1986).

Soares (2009) apresenta a seguinte definição para *letramento* ao citar Kirsch e Jungeblut (1990), que afirmam:

[...] *letramento* não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais (SOARES, 2009, p.74).

Por sua vez Rojo (2009), ao discorrer sobre *letramento*, afirma que o termo é diferente de *alfabetização*, pois considera *alfabetização* como um processo de conhecer os mecanismos da escrita/leitura, uma vez que uma pessoa letrada pode não ter esse conhecimento formal,

mas como tem familiaridade com seu cotidiano, seu contexto, ela poderá ser considerada letrada.

Após apresentar um pouco das concepções de diferentes autores sobre alfabetização, leitura e letramento, que são noções relevantes para minha pesquisa, entendo que abordar os diferentes tipos de *letramentos* é necessário para compreender as possibilidades no ensino de língua inglesa.

Tagata (2014) afirma que os letramentos críticos buscam valorizar as vozes e as experiências que os alunos trazem para a escola, reconhecendo-os como agentes cidadãos e agentes capazes de mudanças.

Em concordância com Tagata (2014), Lenharo e Cristovão (2018) afirmam que nessa perspectiva faz-se necessária a reflexão acerca de como os elementos não-convencionais a prática docente em sala de aula podem e devem ser incorporados ao cotidiano da sala de aula, como por exemplo: a utilização de músicas, vídeos, jogos e textos multimodais.

Segundo Soares (2002) o uso do plural "*letramentos*" enfatiza a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Desse modo entendo que a concepção de *letramentos* de Soares (2002) tem como base o modelo de letramento ideológico de Street (1984). Essa perspectiva concebe as práticas envolvendo a leitura e a escrita como situadas e determinadas pelo contexto sociocultural dos indivíduos e, portanto, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem do contexto em que ela foi produzida (KLEIMAN, 1995). De acordo com Kleiman (1995), podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Por sua vez Rojo (2009, p.98) também compreende por letramento "os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural".

No que tange às diferenças entre "letramento" e "letramentos", segundo Soares (2009), uma tentativa mais radical de "desagregar" o letramento nos seus componentes é

aquela proposta por autores que, em vez de considerarem o letramento como constituído de "estágios" ou componentes, ou como necessitando ser qualificado, argumentam que é mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não a um único letramento, no singular. Segundo Street (1984) :

[...] seria, provavelmente, mais apropriado referirmo-nos a "letramentos" do que a um único "letramento", (Street, 1984, p.5) ... devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita (STREET, 1984, p.8).

Entendo que todas as formas de “letramentos” estão entrelaçadas embora tenham diferentes nomes, tais como: letramento digital, letramento crítico, letramento científico. Nesta pesquisa utilizo como base principal a noção de Letramentos conforme Soares (2002), porque a autora defende o uso de diferentes tipos de tecnologias que podem resultar em diferentes tipos de letramentos.

- Sequência Didática

Nesta seção, abordo algumas concepções sobre sequência didática a partir dos estudos de Stutz (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo e Glais (2004) Cristóvão (2009). O termo aparece no Brasil primeiramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e passaram a compor os livros didáticos utilizados nas escolas em geral. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Stutz (2012) entende as Sequências Didáticas como prescrições, ou seja, conjuntos de atividades elaboradas por alunos-professores, voltadas às capacidades de linguagem de um

determinado gênero, trabalhadas por via de atividades progressivas. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as etapas que compõem uma sequência didática podem ser distribuídas da seguinte forma: *produção inicial, módulos (exercícios e pesquisa) e produção final*.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a utilização de sequências didáticas, para auxiliar o processo de ensino de língua inglesa, pode permitir que o uso de diferentes tipos textuais seja trabalhado de forma sistemática. Para tanto, é necessário elaborar atividades que englobam a compreensão oral, pronúncia e compreensão escrita, no contexto de ensino e aprendizagem de língua. Na imagem a seguir apresento um Esquema de sequência didática, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98).

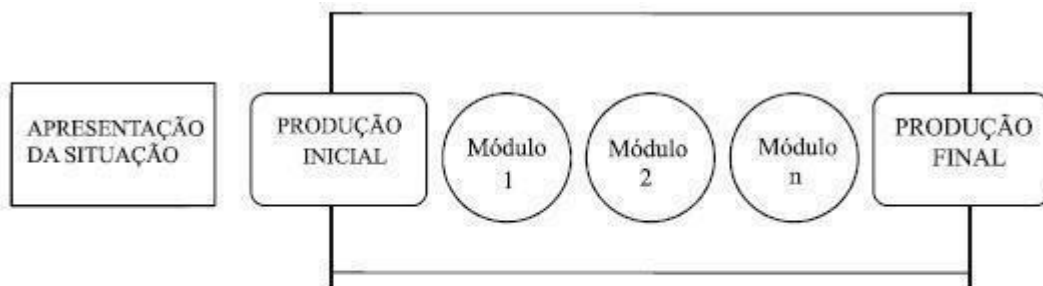


FIGURA 1 - Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Segundo Cristóvão (2009), com base em Dolz e Schneuwly (2004), “a sequência didática é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe.” Desse modo entendo que as atividades planejadas para uma sequência didática devem propiciar aos aprendizes oportunidades para que os mesmos desenvolvam o conhecimento de mundo, de organização textual e sistêmico.

Conforme Rojo e Glais (2004), a partir da tradução da obra de Dolz e Schneuwly:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. (...) Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. (...) Os textos

escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. (ROJO e GLAÍS, 2004, p. 97)

Partindo do exposto, entendo que o trabalho em torno do gênero textual letra de música pode contribuir para a aprendizagem de Língua Inglesa por facilitar a comunicação através de mensagens variadas em diferentes contextos. Desde que a escolha das canções para a elaboração das sequências didáticas leve em consideração o desejo do aluno de conhecer o conteúdo da mensagem que a letra da canção apresenta.

A partir das leituras sobre a concepção de Sequências Didáticas, dos autores mencionados, entendo que minha concepção acerca de como elaborar uma sequência didática tem como base a concepção de Cristóvão (2009), já que autora propõe como sequência didática um conjunto de atividades progressivas guiadas por um tema ou objetivo, e neste caso, as letras de músicas que utilizo para elaboração das minhas atividades buscam auxiliar o aprendiz a compreender as mensagens do gênero letra de música, e ao mesmo tempo, estas atividades podem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

Considero importante, também, abordar alguns estudos em que os pesquisadores desenvolveram Sequências Didáticas visando o ensino de línguas, tais como: Oliveira (2017), Aguiar (2012), Silva (2015) e Santos (2019), leituras essas que contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Oliveira (2017) investigou o uso de ficção adaptada a partir de textos educacionais conhecidos, como *readers*, como ferramentas de ensino em sala de aula de Língua Inglesa. Segundo o autor, o recurso *readers* foi introduzido em suas aulas a partir da hipótese de que são instrumentos capazes de enfrentar o contexto de falhas e fracassos, no processo de ensino e aprendizado de línguas. Fato que o autor observou em sua prática e que confirmou-se em trabalhos de estudiosos como Moreira (2002), Bohn (2003), Rajagopalan (2003), Oliveira (2007), Jorge (2009) e Borges (2009). Os participantes desta pesquisa foram 144 alunos do Ensino Médio de uma escola pública do Rio Grande do Norte/Brasil e a metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação (Kemmis; McTaggart, 1988). Conforme Oliveira (2017) para a intervenção na sala de aula foram utilizadas sequências didáticas envolvendo atividades baseadas em um *reader*. Seus dados de pesquisa foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas. O autor apoiou-se em Larsen-Freeman (2000), Hill (2001), Kramsch (2001), Brown (2007), Marcuschi (2008), Oliveira e Kleiman (2008), Almeida Filho (2007), entre outros, para o suporte teórico em sua investigação. As orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1996; 1998; 2006), bem como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) também foram utilizados como pontos de partida

para esta pesquisa. Os resultados da pesquisa mostram que o uso de *readers* em sala de aula pode ser uma maneira efetiva de combater o déficit de aprendizagem percebido pelos pesquisadores acima mencionados, confirmando assim a hipótese de Oliveira (2017).

Aguiar (2012), em seu estudo, teve como objetivo refletir sobre os impactos do uso de uma Sequência Didática em língua inglesa, em uma turma do Ciclo IV da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, como uma alternativa para o ensino de língua inglesa. Sua pesquisa encontra-se alicerçada na proposta desenvolvida pelos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem como sendo dever da escola a inserção dos alunos nas práticas de linguagem por meio dos gêneros textuais. O trabalho desses estudiosos baseia-se na abordagem teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008), uma perspectiva sócio comunicativa da linguagem que a concebe como ação, cuja expansão no Brasil tem se dado através dos estudos de nomes como os de Cristóvão (2001, 2005, 2007, 2008, 2009), Machado e Guimarães (2009), Pereira R. (2009), Medrado (2010), entre outros. Aguiar (2012) teve como objetivo em sua pesquisa, especificamente, elaborar e aplicar atividades de progressão para o trabalho com o gênero perfil pessoal, na disciplina de língua inglesa; analisar as produções textuais dos alunos, observando o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem; discutir a validade didática das atividades de progressão na EJA, além de realizar uma breve análise do impacto da aplicação de uma SD na prática docente da professora participante de sua pesquisa. O autor partiu do pressuposto de que a ausência de um material sequenciado na Rede Municipal constitui um problema no ensino de língua inglesa nesta modalidade. Segundo o autor da pesquisa, o *corpus* foi coletado em uma escola municipal de João Pessoa através de notas de campo. Os resultados do estudo evidenciaram que os alunos da EJA tiveram dificuldades em acionar as capacidades de linguagem na produção de seus textos em ambas, língua materna e em língua inglesa, revelando, assim, a ausência de trabalhos voltados para o letramento nos ciclos iniciais. Não obstante, constatou-se que o uso das SDs em língua inglesa não somente é viável como sugerido e que esta proposta pode ser utilizada a fim de dinamizar o processo ensino aprendizagem de línguas na EJA.

Em sua pesquisa, Silva (2015) verificou como as sequências didáticas podem funcionar como instrumento facilitador do ensino da língua portuguesa, na medida em que propiciam ações que priorizem a construção do conhecimento e a apropriação da linguagem e se baseiam nos conhecimentos prévios dos alunos. O autor considerou a necessidade de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos. Seu objetivo nesta pesquisa foi apresentar aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de um

Colégio da Rede Estadual de Ensino, da cidade de Pires do Rio-GO, uma proposta para trabalhar com o gênero notícia, inserindo-os em práticas de leitura e escrita significativas, observando suas vantagens e contribuições para o ensino de língua materna e sua aplicabilidade por parte dos docentes. Em sua pesquisa o autor embasou seu estudo nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos (Bakhtin, 2011). A adoção da proposta para o trabalho com o gênero notícia teve como objetivo desenvolver a competência discursiva e estimular a participação efetiva dos educandos na sociedade por meio do uso consciente da linguagem em práticas sociais de leitura e escrita. A metodologia da pesquisa-ação foi utilizada neste trabalho, cujo objetivo prático se concretizou na elaboração de uma sequência didática para o exercício com o gênero, conforme preconizam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme o autor, os principais resultados obtidos mostraram que as atividades sequenciadas são uma importante ferramenta no trabalho com gêneros textuais pelo fato de articularem-se com as necessidades reais da turma.

Considerando algumas pesquisas realizadas sobre o uso de sequências didáticas para o ensino de língua inglesa, Oliveira (2017), Aguiar (2012), Silva (2015) investigaram o uso de sequências didáticas no ensino língua inglesa, e os resultados dessas pesquisas demonstraram que há algumas semelhanças nos dados encontrados.

Oliveira (2017), ao investigar o uso de ficção adaptada a partir de textos educacionais conhecidos, como *readers*, utilizou os *readers* em sua pesquisa como ferramentas de ensino de Língua Inglesa para a intervenção em sala de aula. O autor utilizou sequências didáticas para desenvolver as atividades baseadas em um *reader*.

Aguiar (2012), ao investigar a elaboração e aplicação de atividades de progressão para o trabalho com o gênero perfil pessoal, na disciplina de língua inglesa, também analisou o impacto do uso de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa, na prática docente de uma professora participante de sua pesquisa. A autora também buscou refletir sobre a importância da utilização de uma sequência didática na aprendizagem de língua materna e língua inglesa em uma turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos resultados da pesquisa foi constatado que os alunos tiveram dificuldades em acionar as capacidades de linguagem na produção de seus textos em língua materna e em língua inglesa. Verificou-se também que o uso das SDs em língua inglesa não somente é viável como sugerido e que esta proposta pode ser utilizada a fim de dinamizar o processo ensino aprendizagem de línguas na EJA.

Silva (2015), ao investigar como as sequências didáticas podem funcionar como instrumento facilitador do ensino de língua inglesa, em sua pesquisa buscou propiciar ações que priorizam a construção do conhecimento e a apropriação da linguagem, tendo como base os conhecimentos prévios dos alunos. O autor trabalha as habilidades de leitura dos alunos para esse fim, utilizando o gênero textual notícia, de forma a desenvolver a competência discursiva dos aprendizes por meio do uso consciente da linguagem em práticas sociais de leitura e escrita.

No que tange às semelhanças entre as pesquisas apresentadas, todos os estudos utilizaram sequências didáticas para desenvolver atividades para o ensino de Língua Inglesa. Quanto às diferenças, duas pesquisas utilizaram gêneros textuais, Silva (2015) trabalhou com o gênero notícia e Aguiar (2012) com o gênero perfil pessoal. Já Oliveira (2017) utilizou *readears* e desenvolveu atividades por meio do uso de SD.

Diante do exposto, entendo que o uso de sequências didáticas pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, por meio de atividades envolvendo os diferentes gêneros textuais, desde perfil pessoal a variedade de gêneros apresentados nos *readers*.

No próximo capítulo, apresento as composições de sentidos que construí durante as experiências que vivenciei.

CAPÍTULO 3: OS PRIMEIROS COMPASSOS

Início este capítulo com uma narrativa sobre o início da minha carreira docente. Em seguida, exponho minha experiência de elaboração de um questionário que apliquei para meus alunos, cujas respostas serviram de base para a elaboração de minha sequência didática. Depois, apresento as minhas experiências sobre o planejamento de cada versão da sequência didática que elaborei.

Quem sou eu enquanto professor?

Apesar de relutar em lecionar, eu já estava cansado da profissão que provia o meu sustento. Naquela época eu já havia terminado a graduação e de certa forma não havia motivos para continuar cozinhando no restaurante. Duas amigas, que trabalhavam comigo no restaurante e outra que havia sido minha colega do curso de Letras, aconselhavam-me: - Largue a cozinha e vá dar aulas, não foi para isso que você estudou. Mesmo diante dessa verdade, ainda levei quase um ano para me inscrever nas designações do Estado para atuar como professor de Língua Inglesa nas escolas públicas.

Após algumas designações sem sucesso, achei que iria demorar muito para conseguir aulas, afinal eu não tinha experiência e sem contagem de tempo era mais difícil. Enquanto vivia a angústia da espera, algo mais me atormentava, o medo de não estar preparado para dar aulas, de não ter conhecimento suficiente para ensinar. O que me aliviava eram as conversas com meus amigos que já lecionavam, estes encorajaram-me dizendo para eu não ter medo porque eu também conseguiria adaptar-me a sala de aula.

Certo dia, fui a uma escola distante do meu bairro. Lá havia cinco professores concorrendo à designação de Língua Inglesa. Entre os candidatos, dois não tinham concluído o curso de licenciatura e a outra desistiu por causa dos horários das aulas. Dessa forma a vaga seria disputada por mim e por uma professora já bastante experiente. É claro que a professora ficará com as aulas, pensei. Mas, para minha surpresa, ela desistiu pelo simples fato de não querer se levantar tão cedo três dias por semana e por não estar disposta a dar aulas naquele bairro no turno da noite. Então, pela primeira vez em Março de 2016, entrei em uma escola como professor, cheio de dúvidas quanto ao meu desempenho e em relação a minha nova profissão. A minha principal dificuldade no início da minha carreira como docente, estava relacionada ao meu conhecimento insuficiente da gramática da Língua Inglesa e eu sempre

tinha que estudar muito antes de ministrar minhas aulas. Tinha dificuldades em planejar as atividades para as aulas e dar conta de toda a parte burocrática da rotina de professor. Havia muitos diários para preencher e reuniões. Além disso, lidar com o grande número de alunos em uma sala de aula era muito difícil.

Realmente não foi fácil. Foram dias difíceis, e noites em que eu quase não dormia, mas eu não me permitia desistir, da mesma forma que não desisti de elaborar minhas sequências didáticas. Sou um professor em construção. Já faz cinco anos que ensino e ainda tenho muito a aprender.

Ao narrar minha experiência sobre o momento em que decidi lecionar, e as dificuldades que encontrei ao me deparar com a realidade da sala de aula, entendo que o conhecimento prático e profissional do professor não é construído de forma linear (CONNELLY; CLANDININ, 1999). Cada um tem seu tempo e passa por diferentes processos durante a formação docente. Minhas dificuldades ao elaborar as atividades que planejei e o medo de não ser um bom profissional, me fizeram refletir bastante sobre minha prática e ao mesmo tempo buscar caminhos que facilitassem meu desempenho em minha carreira enquanto docente. O caminho que encontrei estava ligado à continuidade dos estudos. Após três anos lecionando em escolas estaduais entendi que era preciso retomar os estudos e cursar o mestrado. Assim iniciei a jornada narrada nesta dissertação. Uma jornada com diferentes passos e compassos. Saber um pouco sobre meus alunos parecia ser um primeiro passo e assim dei início, como compartilho na próxima seção.

Primeiros Compassos: O questionário

Quando pensei em elaborar atividades com música para minhas aulas de Língua Inglesa, a primeira pergunta que surgiu foi: Será que consigo agradar meus alunos escolhendo as canções que utilizarei nas aulas? Eu mesmo respondi a essa questão. É claro que não! Pois eu não conhecia o gosto musical dos garotos e sequer o estilo de músicas que eles ouviam. Quando conversávamos sobre músicas, meus alunos citavam nomes de cantores que eu não conhecia ou mostravam-me uma canção que estavam ouvindo no celular para saber se eu já tinha ouvido. Eles sempre traziam novidades do mundo pop, nomes como Post Malone, Zyan e Twenty One Pilots, os quais não eram do meu conhecimento. Mas, eu prometia aos alunos que iria ouvir aqueles cantores, o que realmente fazia assim que chegava em casa.

Então, resolvi elaborar um questionário para conhecer as músicas que a turma conhecia. Elaborei um questionário contendo 5 perguntas e apliquei para uma turma do 1º ano. Os alunos responderam a todas as questões e me coloquei à disposição para ajudar se precisassem. Alguns solicitaram minha ajuda apenas para auxiliá-los na escrita de algumas palavras. Ao terminarem de responder ao questionário, recolhi as folhas com bastante curiosidade em saber suas respostas. Mas, confesso que ao começar a ler as respostas dos alunos me surpreendi com a quantidade de nomes de bandas e artistas que eu não conhecia, assim como os estranhos nomes de ritmos musicais que existem nas playlists dos adolescentes. Enfim, foi como se um novo mundo musical se abrisse perante meus olhos e esta foi uma experiência muito rica. No quadro número 1 apresento o questionário aplicado na consulta aos alunos.

Quadro 1 – Questionário para o desenvolvimento da pesquisa de Aula de Inglês com Música. Fonte Elaborado pelo autor

Leia atentamente e responda as questões a seguir.
a) Qual sua banda internacional favorita?
b) Qual o seu cantor ou cantora internacional favorito(a)?
c) Quais são os estilos musicais que você ouve diariamente?
d) Quais as suas músicas favoritas em Língua Inglesa?
e) Você gosta de cantar?

Após ter as respostas do questionário sobre o gosto musical dos alunos, foi possível ter uma ideia sobre quais músicas e estilos musicais eu poderia utilizar para planejar minha sequência didática. Minha intenção foi priorizar o gosto musical dos alunos e utilizar canções que pudessem despertar a atenção dos estudantes para o aprendizado da língua inglesa, pelo conteúdo das letras das canções escolhidas e também através dos estilos musicais que mais agradassem aos aprendizes. Ao todo 25 alunos responderam ao questionário. No quadro 2, exponho os resultados da consulta feita.

Quadro 2 – Respostas do questionário sobre as bandas e músicas preferidas pelos alunos. Fonte: Elaborada pelo autor

Qual a sua banda internacional favorita?	BTS; Fifty Harmony; Marshmallow; Imagine Dragons
Qual seu cantor (a) internacional favorito?	Zayn; Rihanna; Justin Bieber; Ariana Grande; Kina, Kate Perry; Post Malone; Michael Jackson; Ed Sheeran
Quais são os estilos musicais que você ouve diariamente?	Funk; Sertanejo; Rap; Trap; Pop; Hip Hop
Quais as suas músicas favoritas em Língua Inglesa?	Look at me; Dusk till dawn; Perfect; Can we Kiss Forever
Você gosta de cantar?	90% dos alunos responderam que gostam de cantar.

Após ter acesso ao resultado do questionário, decidi utilizar a canção Perfect, do cantor britânico Ed Sheeran, em minha sequência didática, pois essa canção fazia um grande sucesso, naquele momento, entre pessoas de idades variadas, incluindo meus alunos adolescentes que, levados pela melodia calma da música, relataram que achavam a canção muito bonita mesmo sem saber o que dizia a letra da mesma.

Quadro-3- Letra da música Perfect - Ed Sheeran

<https://www.letras.mus.br/ed-sheeran/perfect/> acesso em 15/11/19

I found a love for me
 Oh darling, just dive right in and follow my lead
 Well, I found a girl, beautiful and sweet
 Oh, I never knew you were the someone waiting for me
 'Cause we were just kids when we fell in love
 Not knowing what it was
 I will not give you up this time
 But darling, just kiss me slow, your heart is all I own
 And in your eyes, you're holding mine
 Baby, I'm dancing in the dark with you between my arms
 Barefoot on the grass, listening to our favourite song
 When you said you looked a mess, I whispered underneath my breath
 But you heard it, darling, you look perfect tonight

Well I found a woman, stronger than anyone I know
 She shares my dreams, I hope that someday I'll share her home
 I found a love, to carry more than just my secrets
 To carry love, to carry children of our own
 We are still kids, but we're so in love
 Fighting against all odds
 I know we'll be alright this time
 Darling, just hold my hand
 Be my girl, I'll be your man
 I see my future in your eyes
 Baby, I'm dancing in the dark, with you between my arms
 Barefoot on the grass, listening to our favorite song
 When I saw you in that dress, looking so beautiful
 I don't deserve this, darling, you look perfect tonight
 Baby, I'm dancing in the dark, with you between my arms
 Barefoot on the grass, listening to our favorite song
 I have faith in what I see
 Now I know I have met an angel in person
 And she looks perfect
 I don't deserve this
 You look perfect tonight

A voz anasalada do cantor Ed Sheeran e seu jeito tranquilo de cantar sempre agradaram-me, mas a letra da canção “Perfect” e as possibilidades de discussões sobre o tema “pessoa ideal” para relacionamento que a letra poderia suscitar entre os adolescentes, foram as principais razões que levaram-me a utilizá-la em minha SD.

Na próxima seção narro minhas experiências ao elaborar as versões da minha SD, e apresento as versões da sequência didática planejada neste estudo.

Tentando elaborar a primeira versão da SD: Será que sei elaborar uma Sequência Didática?

Foram minhas dúvidas sobre como planejar as atividades de uma sequência didática que me levaram a narrar essa experiência. Esse foi o meu grande desafio quando comecei a desenvolver minha pesquisa. Para mim, era só uma sequência de exercícios aleatórios que eu planejava com uma música que eu escolhesse para criar uma atividade. Mas, apesar das minhas dificuldades, pensei que fosse mais fácil. O problema é que não foi uma tarefa tranquila. Ao tentar elaborar a sequência didática, fiquei muito confuso, pois eu não sabia ao certo se as questões deviam seguir uma ordem no que se refere à parte de leitura e se as

perguntas que eu estava elaborando eram adequadas ao momento de leitura. Apesar das dúvidas decidi elaborar minha primeira versão de uma sequência didática.

Ao começar a planejar a atividade, lembrei-me que ao planejar as aulas nos estágios sempre as iniciava com uma atividade de warm-up, isto é, fazer um aquecimento para despertar a atenção dos alunos. Procurei desenvolver minhas atividades para trabalhar com a letra da canção a partir do modelo que as planejava na época dos estágios, isto é, baseie-me nas etapas do processo de leitura que pode ser dividido em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Então, decidi que a primeira atividade da minha SD com música, seria mostrar uma foto do cantor (a) e indagar aos alunos sobre o que sabiam sobre aquele artista e depois distribuir a letra da música sem o título. Em um segundo momento, resolvi incentivar os alunos a entender a mensagem da letra da música sem traduzi-la, utilizando apenas o conhecimento dos mesmos da Língua Inglesa. Com minha ajuda, seria um bom caminho. Então, coloquei em minha SD atividades tais como: encontrar as palavras cognatas, identificar verbos e os tempos verbais presentes na canção. Para encerrar a atividade, decidi trabalhar a pronúncia das palavras e frases da música através da repetição. Após finalizar o trabalho, cheguei a minha primeira versão de uma SD.

Quadro 4 - Elaborando a primeira versão da minha SD - Fonte elaborada pelo autor em 18/11/19.

Atividades: Pre-reading

1- Após assistirem o vídeo o que você sabe sobre esse cantor(a)? O que você entendeu apenas vendo as imagens do clip? O que o ritmo dessa música pode contar sobre essa canção?

2- Considerando as respostas discutidas e pensadas para a atividade 1. Qual o tema abordado na canção?

3- Pensando no tema que você imaginou, quais elementos presentes no clip levaram você a imaginar a mensagem que a canção traz?

Atividades: Reading (Compreensão Oral)

1 – Em quantas estrofes se divide a música apresentada? O que diz o refrão da canção?

3 - Qual assunto é tratado na música? Em qual parte da letra da canção você pode identificar essa informação?

Atividades – Pós Leitura

1- O que você entendeu no verso “Darling, just dive right in and follow my lead”?

2 – Em algum momento da canção o autor fala sobre o futuro? Em qual verso?

3- Encontre as palavras cognatas e circule-as.

4 - Em que pessoa (primeira do singular, primeira do plural, terceira pessoa?) a letra da música analisada é escrita?

Atividade 4 - Proposta para ensaiar e cantar uma música em Inglês, essa atividade pode ser realizada em grupo. a) Debater com os alunos sobre o que entenderam da mensagem que a música traz. b) Trabalhar a pronúncia da letra da música c) Colocar a música para os alunos ouvir e deixá-los acompanhar a canção.

Eu ainda estava com dúvidas sobre as atividades que havia planejado e me perguntava: Será que elaborei uma SD? Ao compartilhar minha primeira versão da Sequência Didática com o Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores e receber o feedback, percebi que havia vários aspectos em minha primeira proposta de SD que poderiam ser modificados. Havia atividades de pré-leitura que estavam no lugar de atividades de leitura e atividades de pós-leitura que estavam no lugar de leitura. Essas atividades embaralhadas poderiam dificultar o processo de compreensão dos alunos em relação às atividades propostas. Ainda segundo o *feedback*, a proposta de estudo gramatical não estava apropriada, pois as questões que envolviam gramática estavam distribuídas de forma inadequada ao longo da SD, pois eu havia colocado uma atividade de gramática na parte de pós-leitura. Então, seguindo as orientações, fui ler sobre o processo de leitura para entendê-lo melhor e planejar outra versão de minha SD.

Mesmo com as dificuldades vividas, percebi que tinha conseguido dar um primeiro passo ao elaborar minha primeira versão de uma SD. Resolvi então, continuar meu caminho partindo para a elaboração da segunda versão de minha sequência didática.

Minha Experiência de elaboração da segunda versão de minha SD

Após pesquisar sobre o processo de leitura através dos trabalhos de autores tais como: Magda Soares (2009), Rojo (2004) e Vera Cristóvão (2009) e também ler o artigo Estratégias de Leitura por Sequência Didática: O gênero poema, de Silva e Morais (2016), que traz explicações sobre pré-leitura, leitura e pós-leitura, dei início à elaboração da segunda versão da minha SD. A partir das explicações que encontrei, fui elaborando minha sequência didática de modo a organizar as atividades, isto é, colocar os exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura em sequência na atividade de forma que eu pudesse aplicá-las e que os alunos pudessem compreendê-las com a música escolhida.

Para a parte de pré-leitura, elaborei uma atividade com o vídeo da canção, com o objetivo de fazer o levantamento de conhecimento prévio dos alunos e levantar possibilidades sobre texto utilizado na atividade por parte dos alunos, através das imagens do vídeo, possibilitando ao mesmo tempo um momento para falar sobre o que sabiam do cantor e sobre o que as imagens do *clip* representavam para eles. Para o momento de leitura planejei uma atividade para a compreensão do refrão da canção e também que destacassem um determinado verso para compreender quais os sentidos possíveis para aquele trecho da letra da música. Quanto à parte de pós-leitura, elaborei atividades que ajudassem os alunos a entender a letra da canção e a localização de informações específicas, assim como atividades que permitissem estudar os tempos verbais e a pronúncia. O objetivo da atividade final era que os alunos ouvissem a canção e que ficassem à vontade para acompanhar a música cantando.

Durante toda a elaboração da segunda versão da SD, fiquei apreensivo, mas como era a segunda vez que eu planejava uma sequência didática, estava mais seguro em relação à elaboração das questões que faziam parte de cada momento do processo de leitura. Dessa forma, após fazer e refazer as questões fiquei satisfeito. No quadro número 5, exponho a segunda versão da minha sequência didática.

Quadro 5 - Elaborando a segunda versão da minha SD - Fonte elaborada pelo autor em 20/11/19

Atividades: Pre-reading

- 1 - Após assistirem o vídeo o que vocês sabem sobre esse cantor(a)?
- 2 - O que você entendeu apenas vendo as imagens do clip?
- 3 - O que o ritmo dessa música pode contar sobre essa canção?
- 4 - Em qual estação do ano se passa o clip e o que os personagens estão comemorando?

Atividades: Reading

Considerando as respostas discutidas sobre a atividade de pré-leitura responda:

- 1 - O que diz o refrão da canção?
- 2- O que você entendeu no verso “Darling, just dive right in and follow my lead”?
- 3 - Em algum momento da canção o autor fala sobre o futuro? Em qual verso?
- 4 - Praticar a pronúncia da letra da música

Atividades – Pós Leitura e gramática

- 1 – Em quantas partes se divide a música
- 2 - Qual assunto é tratado na música? Em qual parte da letra da canção você pode identificar essa informação?
- 4 – Qual é o tempo verbal predominante na letra da música?
- 5 – Destaque os substantivos abstratos presentes na letra da canção
- 6 – Colocar a música para os alunos ouvirem e deixá-los à vontade para acompanhar a canção.

Após os momentos de orientação sobre minha segunda versão da SD, percebi que estava tendo muitas dificuldades de entender o processo de leitura e que as atividades elaboradas por mim, para a segunda versão da Sequência Didática, ainda não estavam de acordo com cada parte do processo de leitura. Quanto às atividades de leitura que elaborei, as mesmas podiam ser compreendidas apenas como exercícios que poderiam levar a tradução e não a compreensão oral, de modo que poderiam não auxiliar os alunos a compreender o texto, pois as atividades não continham exercícios que contemplavam os pontos gerais e específicos do texto, de modo a prepará-los para o entendimento da letra da canção. Ao reler minha proposta de SD, notei que não havia elaborado os exercícios para a prática de pronúncia, e na SD menciono que os alunos vão “praticar a pronúncia da letra da música”, mas não apresento nenhum exercício que mostre como seria a prática da pronúncia das palavras do texto.

Percebi, também, que tenho dificuldades para elaborar atividades de pós-leitura, pois essas atividades ainda não estavam de acordo com esse momento do processo de leitura. Nas atividades que planejei não havia nenhuma atividade que levasse os alunos a refletir sobre a letra da música e que permitisse um debate sobre a mensagem da canção. Faltaram exercícios para trabalhar as formas de pronunciar alguns verbos presentes na letra da música e também uma atividade para que os alunos pudessem inferir o sentido de alguma palavra que se repetisse na letra da canção em diferentes momentos. Dessa forma os alunos teriam a oportunidade de verificar se o significado dessa palavra era o mesmo nos momentos em que a mesma se repetia.

Desse modo reconheci que ainda existiam algumas dúvidas sobre o planejamento da Sequência Didática e que precisava ler mais sobre o processo de leitura para elaborar minha terceira versão da SD.

Como cheguei à terceira versão da minha SD.

Ao rever as atividades planejadas para a segunda versão da minha sequência didática notei que tinha muito a aprender sobre o processo de leitura, pois em algumas partes das atividades que elaborei, os enunciados das mesmas apenas descreviam procedimentos e não exercícios para que os alunos resolvessem. Outra dificuldade que permanecia estava relacionada ao tipo de questões que deveriam fazer parte de cada fase do processo de leitura.

Eu ainda não havia conseguido elaborar todas as questões da forma adequada para cada fase do processo de leitura dentro da sequência didática. Para lidar com essa dificuldade,

reli os textos teóricos de alguns autores para entender melhor as concepções dos mesmos sobre sequência didática, tais como: Stutz (2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Rojo e Glais (2004) e Cristóvão (2009) para que eu pudesse reelaborar a SD. Além das leituras, os momentos de orientação traziam críticas que me permitiram reestruturar as questões da sequência didática.

Para elaborar a terceira versão da minha SD, tive que ler com atenção todas as orientações anteriores acerca das outras versões dessa sequência didática e, mesmo assim, confesso que tive dúvidas ao refazer as atividades. Dessa forma, resolvi elaborar algumas perguntas para exemplificar as minhas dificuldades.

- a) Será que essa atividade cabe nas atividades de pré-leitura?
- b) Os enunciados que escrevi para cada exercício da SD conseguem explicar o que quero que seja feito nos exercícios?
- c) As atividades que elaborei para cada fase do processo de leitura podem ajudar os alunos a compreender a mensagem da letra da música?

Minhas maiores dificuldades foram relativas ao processo de leitura e sobre como eu deveria distribuir as atividades em cada uma das partes de leitura dentro da SD. No intuito de compreender a organização das atividades planejadas para uma sequência didática busquei embasamento em artigos que trazem os argumentos de teóricos que abordam o uso das SD em suas pesquisas, tais como: Dolz e Schneuwly (2004), Nascimento (2009), Bronckart (2003), e ROJO (2013) que destacam a flexibilidade das sequências didáticas para o ensino dos gêneros e sua facilidade de adaptação às necessidades de cada sala de aula.

No que se refere ao meu entendimento do processo de leitura, compreendi que este é composto por etapas distintas que englobam a previsão (pré-leitura), compreensão (leitura), além de um momento de sair da leitura do texto, abrindo espaço para discussão do tema do texto trazendo o tema para a vida real do leitor (pós-leitura). Desse modo, decidi mudar o enunciado de uma questão na etapa de pré-leitura que poderia levar o aluno a traduzir o que dizia o texto, ao invés de tentar prever a mensagem da música. Em relação à etapa de leitura, reformulei uma questão para facilitar a compreensão do enunciado para o aprendiz. Em relação à atividade de pós-leitura, optei por introduzir questões que levassem os alunos a discutir o tema do texto, instigando-os a pensar sobre o tema do texto a partir da realidade de cada um.

Entendo que todas as modificações realizadas na SD contribuíram para que as atividades que compõem essa sequência didática pudessem auxiliar os alunos no processo de

aprendizagem e também no processo de leitura e a atribuir sentido ao texto lido. Aprendi também que as atividades precisam de uma sequência para fazer sentido para mim enquanto professor e para que eu conseguisse aplicá-las, caso eu fosse utilizá-las em minhas aulas de língua inglesa. No quadro abaixo apresento a terceira versão da SD

Quadro 6 - Elaborando a terceira versão da minha SD - Fonte elaborada pelo autor em 10/03/20

Atividades: Pre-reading

Assista ao vídeo e tente responder as questões a seguir:

- 1- O que você sabe sobre o cantor dessa canção? Nome, idade, qual o estilo musical que ele canta.
- 2- Em sua opinião, o que as imagens do clip podem revelar sobre a mensagem da música?
- 3 - O que o ritmo dessa música pode contar sobre essa canção?

Atividades: Reading

Considerando as respostas discutidas sobre a atividade de pré-leitura e com a letra da música faça os exercícios a seguir.

- 1 - Sublinhe todas as palavras **cognatas**
- 2 - Circule os **verbos** que você conhece
- 3 - Em qual verso da música o autor diz que encontrou sua namorada e como ele a descreve?
- 4 - Qual é a atividade que o casal está executando de acordo com o refrão da música?

Atividades – Pós Leitura

- 1 – Você concorda que exista a pessoa ideal para alguém como é dito na música? Se sim ou não, justifique sua resposta.
- 2 - Como você descreveria um par ideal? Romântico, prestativo, fiel...converse em pares e discuta com as outras duplas sobre o que acham.

Ao elaborar a terceira versão da minha SD, busquei planejar atividades que possibilitasse aos alunos atribuir sentido à canção por meio de atividades e questionamentos que englobassem as imagens do clipe da música e do ritmo, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o cenário atual da música mundial. Essas atividades foram colocadas como exercícios de *warm-up* no início da sequência didática. No segundo momento, planejei atividades que privilegiavam o uso sistêmico da língua através de exercícios que pudessem auxiliar os alunos na aprendizagem da gramática da língua, como reconhecer palavras cognatas, verbos e tempos verbais. Busquei também trabalhar com questões que permitissem aos alunos encontrar informações específicas na letra da canção, pois entendo que localizar informações específicas em um texto, pode ajudar o aprendiz a entender o contexto e a mensagem por meio da leitura. Em um terceiro momento, elaborei questões que levaram os alunos a refletir sobre a mensagem da letra da canção, incentivando-os a pensar criticamente sobre o tema abordado. Neste momento, as questões presentes na SD tiveram a função de levar os alunos a refletir e discutir com os colegas sobre o assunto tratado na letra da canção e dizer se concordam ou não com o ponto de vista do compositor, proporcionando aos mesmos a oportunidade de conhecer diferentes pontos de vista sobre o tema abordado. As atividades de pós-leitura da terceira versão da SD não são mais voltadas para a compreensão do texto como eu pensava que era correto, mas sim para estimular os aprendizes a ir além do texto, isto é, trazer a discussão do tema para a vida real.

Ao concluir a terceira versão da SD, entendi que nas versões anteriores, o que eu havia feito eram planejamentos para uma ou duas aulas. Mesmo tendo continuado a elaborar planejamentos de aula ao invés de SD, notei que minha compreensão sobre as possíveis divisões do processo de leitura tinha melhorado. Nas duas primeiras versões, eu ainda não conseguia distinguir quais exercícios eram adequados para cada etapa do processo de leitura e a desse conhecimento, deixava-me confuso e apreensivo, o que levou-me a refazer diversas

vezes a SD. Ao terminar a terceira versão da sequência, percebi que avancei bastante em relação às outras versões. As dificuldades em relação à elaboração e distribuição das questões e exercícios estavam adequadas de acordo com as partes do processo de leitura. Os enunciados das questões que elaborei estão mais objetivos e o meu entendimento sobre o como se planeja uma SD melhorou consideravelmente. Mesmo diante dos avanços que mencionei, entendo que minha elaboração de uma SD ainda precisa melhorar em relação ao planejamento de atividades de leitura e pós-leitura.

Ao final da pesquisa, concluo que elaborar uma sequência didática não se trata apenas de planejar atividades procedimentais. Ao elaborar uma SD, nós professores precisamos elaborar atividades que possibilitem a compreensão do texto, neste caso (letras de música) por parte dos alunos, pois o objetivo das atividades é auxiliar os aprendizes a atribuir sentidos ao texto lido.

Diante de todo o meu processo em elaborar uma sequência didática com o uso da música, percebo que ainda não planejei um modelo adequado e continuo minha aprendizagem de como se deve planejar uma SD. Desse modo, resolvi tentar elaborar um plano de sequência didática para 6 aulas de acordo com o Esquema de Sequência Didática de acordo com DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004).

Quadro 7 - Plano de Sequência didática

Título da SD: Aula de Língua Inglesa com letra de música

Gênero: Letra de música

Objetivo geral: Compreender o gênero letra de música, atribuir sentido ao texto, cantar a canção.

MÓDULO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	DURAÇÃO
--------	-----------	------------	---------

<p>Aula 1 Levantamento de conhecimento prévio/Conscientização sobre o processo de compreensão escrito e oral</p>	<p>Ao final dessa aula os alunos deverão ser capazes de compreender o processo de leitura e de compreensão oral.</p>	<p>1) Promover uma roda de conversa com os alunos com o tema: O que é leitura? 2) Assistir a um vídeo de uma música em inglês e analisar qual a importância do contexto no processo de compreensão oral e escrita da canção.</p>	<p>60min</p>
<p>Aula 2 Investigando o gênero</p>	<p>Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de identificar as características gerais do de letras de música de diferentes estilos musicais.</p>	<p>1) Analisar letras de diferentes tipos de músicas tais como: rap, sertanejo, pop rock. 2) Identificar as diferenças existentes entre as letras de cada estilo musical. (temática, forma de cantar, vocabulário)</p>	<p>50min</p>
<p>Aula 3 Compreensão oral</p>	<p>Ao final da aula, os alunos devem ser capazes de compreender a letra da canção.</p>	<p>Exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura. 1) Exibir um vídeo com uma música (sem a letra) e questionar os alunos sobre o que sabem sobre o cantor, o estilo e ritmo. 2) Com a letra da canção, pedir que os alunos identifiquem o refrão da canção, cognatos e informações específicas. 3) Promover uma discussão entre os alunos sobre o que</p>	<p>50 min</p>

		<p>pensam da temática da música e se concordam com a visão do compositor, levando-os a discutir o tema de acordo com a realidade em que vivem.</p>	
<p>Aula 4 Compreensão escrita</p>	<p>Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de descrever a organização textual da letra da canção estudada.</p>	<p>1) Identificar em quantas partes se divide a canção e encontrar o refrão da mesma. 2) Identificar que tipo de linguagem é utilizada na letra (formal, informal)</p>	60min
<p>Aula 5 Análise gramatical</p>	<p>Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de identificar aspectos gramaticais da letra da música.</p>	<p>Exercícios de análise gramatical. 1) Marque os pronomes que aparecem no texto e identifique a quem ou a que se referem. 2) Identifique os tempos verbais presentes na letra da canção.</p>	50min
<p>Aula 6 Compreensão Oral</p>	<p>Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de compreender a letra da canção.</p>	<p>Exercícios de compreensão oral 1) Levantar o conhecimento dos alunos sobre a pronúncia das palavras. 2) Trabalhar a pronúncia de sons e fonemas. 3) Observar a ligação das palavras de acordo com a melodia da</p>	50 min

		música.	
Aula 7 Produção final	Ao final da aula, os alunos deverão ser capazes de compreender e cantar a música com acompanhamento e gravar um vídeo.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ensaiar a música como um coral. 2) Pedir aos alunos que se gravem cantando e que assistam a gravação. 3) Analisar a gravação para observar os erros juntamente com os alunos. 4) Fazer a correção do inglês e do canto. 	50 min

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS...HISTÓRIAS QUE ME CONSTITUÍRAM

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de estudar a experiência de planejamento de Sequência Didática com o uso de letras de música para o ensino de Língua Inglesa e analisar o meu processo de elaboração do planejamento das atividades com uso da música através de uma Sequência Didática.

Para nortear o trabalho de investigação do planejamento das atividades para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, apresentei uma questão de pesquisa:

1 - Como a experiência de planejamento de sequência didática pode ser e como pode contribuir para o desenvolvimento de minha prática como docente de Língua Inglesa?

Ao iniciar o planejamento da minha SD, aprendi que não sabia de fato elaborar uma SD, pois eu confundia planejamento de aula com sequência didática. Em minhas buscas por exemplos de sequências didáticas, o que encontrei foram planejamentos de aulas e listas de procedimentos que eram utilizados como se fossem sequências didáticas. Essa constatação levou-me a entender que elaborar uma sequência didática é uma tarefa complexa. A partir das minhas pesquisas para encontrar SDs, pude aprender a analisar os materiais disponíveis na Internet e a qualidade dos mesmos como materiais voltados para o ensino de inglês. Aprendi que as atividades elaboradas com o uso de letras de músicas podem auxiliar-me na elaboração de atividades que possibilitem aos alunos compreender e atribuir sentidos a textos em Língua Inglesa.

Aprendi também que existem muitas diferenças entre planejamento de aula e sequências didáticas e que ambos são planejados com objetivos específicos. Desse modo, pude desenvolver minha SD.

Ao elaborar as versões da minha SD, entendi que o processo de elaboração das atividades contribuiu significativamente para minha prática docente. Permitiu-me, em um primeiro momento, o exercício da autoria. A partir das experiências em elaborar as versões da SD, pude compreender melhor o planejamento de uma sequência didática. Essas experiências levaram-me a refletir sobre minhas concepções sobre o ensino de Língua Inglesa e de como pode ser uma SD. Pude perceber, por exemplo, que sou um professor conteudista e que sempre tive medo de ousar em minhas aulas. Ao elaborar as versões da minha sequência

didática, entendi que para melhorar enquanto professor é preciso que eu saia da minha “zona de conforto” e esse movimento ajudou-me a refletir sobre que tipo de professor eu quero ser no futuro. E minhas reflexões levaram-me a decidir que serei o professor que pesquisa e que busca aprender constantemente.

Durante a realização desta pesquisa aprendi muito, mas também enfrentei muitas dificuldades, que no meu entendimento limitaram o desenvolvimento do meu estudo. A primeira limitação que se apresentou durante minha pesquisa foi à dificuldade de entender os estudos realizados por pesquisadores narrativos. Li alguns trabalhos, que acredito não terem sido suficientes para que eu compreendesse alguns pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa necessários para o desenvolvimento do meu estudo.

De modo que entendi que para compreender melhor a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa é necessário que eu me aprofunde na leitura de textos sobre pesquisa narrativa. Essas leituras poderiam ter esclarecido dúvidas sobre o “*puzzle*” de pesquisa que trata-se de um elemento importante para que o pesquisador narrativo desenvolva seu estudo. Ao mencionar a minha leitura insuficiente de textos sobre pesquisa narrativa, hoje entendo que minha pesquisa caracteriza-se mais como uma descrição da minha experiência de tentativas de elaboração de planos de sequência didática do que do narrar de experiências como acontece na pesquisa narrativa.

Um aspecto que acredito ter contribuído para minhas dificuldades nesse estudo e em planejar sequências didáticas, está ligado diretamente a minha passagem pela graduação no curso de Letras. Os professores da graduação utilizaram SDs em suas aulas, mas não me lembro de ter sido dito para os alunos que a estratégia que usavam para planejar as atividades em sequência para ensinar um determinado gênero, tratava-se de uma sequência didática. Meu primeiro contato com as atividades nomeadas como sequências didáticas se deu quando eu já estava lecionando. Ao perguntar a outros colegas professores se eles tinham exemplos de sequências didáticas, cada professor apresentou-me um modelo diferente de como era uma SD. Logo, ao iniciar minha pesquisa, eu tinha modelos variados de SDs, mas não sabia, de fato, como elaborá-las.

Outra dificuldade que vivenciei em meu estudo foi desenvolver o processo de escrita do gênero dissertação. Tive dificuldade em expor minha voz no texto, o que é uma das características da pesquisa narrativa. Tive muitas dúvidas em como construir o texto e, ao mesmo tempo, entender os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa. Desse modo, tive muitas dúvidas sobre o que fazer para entender minha experiência enquanto professor e pesquisador. Houve muitas correções e uma demasiada aflição de minha parte na

busca de escrever um texto coerente, no qual eu pudesse relatar meu estudo de forma que todos possam compreendê-lo.

Outra dificuldade que percebi foi em relação às minhas narrativas. Não sabia onde elas deveriam entrar durante o processo de composição de sentidos. Tive também dificuldades em lidar com as teorias sobre o processo de leitura e com minha falta de experiência em planejar sequências didáticas.

Quanto às limitações, percebi que tenho muito a aprender em relação ao desenvolvimento de uma pesquisa. Preciso aprender a ler de forma mais atenta os textos acadêmicos para compreender as teorias da minha área de pesquisa e assim melhorar meu entendimento sobre alguns aspectos da pesquisa narrativa.

Contudo, entre dificuldades e limitações, durante o desenvolvimento da minha pesquisa notei que aprendi muito e percebi a possibilidade de outros estudos que podem e precisam ser realizados sobre o uso de sequências didáticas para o ensino de línguas. Como, por exemplo, na formação de professores em relação ao planejamento de atividades por meio de SD, já que ao conversar com outros docentes durante a realização da minha pesquisa sobre sequências didáticas, alguns colegas mostraram-me listas de procedimentos que para os mesmos tratavam-se de SDs.

Desse modo, entendo que meu estudo pode contribuir para que outros docentes desenvolvam pesquisas futuras, tais como: investigar a aplicação de SDs planejadas para o ensino de línguas, estudar o processo de elaboração de SDs por outros docentes, investigar o processo de ensino e aprendizagem a partir da ação do canto coral nas aulas de Língua Inglesa, entre outras.

No decorrer do processo do mestrado, também aprendi a lidar melhor com a minha ansiedade, o que ainda é um desafio. Aprendi também que a paciência e a leitura são essenciais para a escrita de uma dissertação, pois o processo de escrita não acontece num “passe de mágica”.

Ao compor os sentidos das experiências vividas, observei que elaborar atividades por meio de sequência didática é uma tarefa complexa. Aprendi a analisar os materiais que estão disponíveis na Internet e a qualidade desse material. Pude observar que grande parte desse material não são sequências didáticas.

Em termos pessoais e acadêmicos, aprendi que as críticas em relação ao meu processo de escrita foram essenciais para que eu pudesse perceber o quanto eu, enquanto professor-pesquisador, preciso aprender sobre ensinar. Aprendi também que não é necessário tanto sofrimento para atuar como professor. Eu sempre fui muito exigente comigo mesmo e achava

que tinha que ir para a sala de aula e ter todas as respostas para os questionamentos dos meus alunos. Ao constatar essa tensão através das narrativas que descrevem minha atuação enquanto professor durante o processo de escrita, entendi que devo respeitar meus limites.

Do início até a metade da minha pesquisa, pude perceber que minha dificuldade em pesquisar é um reflexo da minha imaturidade acadêmica e de minha falta de paciência para lidar com a leitura de textos teóricos. Não sou um leitor engajado desse tipo de escrita. Leio, mas não consigo compreender tudo que é necessário para expandir meus conhecimentos sobre minha área de pesquisa, e por vezes fiquei receoso em buscar respostas para as minhas dúvidas, atitude que tenho desde a graduação. Durante o curso de mestrado, entendi que preciso perguntar mais, compartilhar meu trabalho em desenvolvimento, ou seja, meus textos enquanto estão sendo construídos em busca de feedbacks, provocações e questionamentos. Durante o meu percurso de pesquisa, notei que evolui enquanto aluno e professor e que as experiências vivenciadas por mim nesse período são imprescindíveis para que eu entenda melhor minha prática docente e o que é ser um pesquisador. Ao chegar ao final desta dissertação, compreendi que as transformações são necessárias e que as dificuldades surgem para nos impulsionar a seguir em frente. É preciso rever os caminhos e reescrever as histórias constantemente. Através do percurso teórico-metodológico da pesquisa narrativa, pude contar e recontar minhas experiências, e minhas experiências irão desaguar em outras, continuamente.

Enquanto pesquisador narrativo, entendo que estou no meio do caminho. As experiências que vivenciei durante minha pesquisa não estão esgotadas. Meu aprendizado enquanto docente está apenas iniciando. Há muito que busco e ainda tenho muito a aprender. Ainda há muito a narrar das histórias que compuseram e irão compor a minha vida enquanto professor e aprendiz. Como todo pesquisador narrativo, iniciei e terminei meu estudo no meio do caminho e o breve poema que se segue, sintetiza a minha experiência durante o curso de mestrado.

O meio do caminho

Aprendi que não estou pronto
 Não me faltam asas, pois nunca as tive
 Entendi que posso voar através das experiências
 E que se eu tiver paciência, a história pode ser diferente
 e a aterrissagem um pouco tranquila.

10 - REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Vanessa; MAGALHÃES, Vivian. *Cem aulas Sem Tédio: Sugestões Práticas e Divertidas para o professor de língua estrangeira*. Santa Cruz: Editora IPR, 2008.

BONATO, Denise de Melo. A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa. 2014. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRASIL/MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Ministério da Educação, Brasília/ Secretaria da Educação Fundamental, 1999.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

CAMPBELL, D. G. *The Mozart effect*. New York: Avon Press, 1997.

CERVETTI, &. PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: <<http://www.reading online>>

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. *Teachers professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000. 211 p.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2015.

CLANDININ, J.; CAINE, V.; LESSARD, S. *The Relational Ethics of Narrative Inquiry*. Routledge, 2018

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.) . *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1a. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.

DEWEY, J. *Art as experience*. New York: Perigee Books, 1934.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes, 2011, p.75.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

DIAMOND, C.T.P; MULLEN, C.A *The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development*. New York: Peter Lang, 1999.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: *Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: RoutledgeFalmer, 2001, p. 8.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand – Pr, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FERNANDES, J. C. A magia da música no ensino de línguas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986 p.82.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3066/000331440.pdf?sequence=1&isAllowed=y> < acesso 18/10/2019>

<http://hdl.handle.net/1843/LETR-BAAH2U> <acesso 17/09/2020>

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Língua) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 367-402, 2018.

KAWACHI, Cláudia Jotto. A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino. 2008. 141 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90327>>

KATO, Mary A. No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística. 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010. 65 p.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências:** buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. MOITA LOPES, L.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira ideologia linguística para tempos híbridos.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1990

MURPHEY, Tim. The discourse of pop songs. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774, 1992.

MURPHEY, T. *Music & song*. Oxford University Press, 1994.

OLIVEIRA, Albérís Eron Flávio de. A utilização de readers em aulas de língua inglesa no ensino médio. 2017. 204f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

_____. **Pesquisa Narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2015.

PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE:** as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID915_05082016214333.pdf> Acesso em : 17/01/2020

REVISTA ELETRÔNICA PRO-DOCÊNCIA/UDEL. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013.

DISPONÍVEL EM: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>.

ROJO, R. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009

Rosin A. F.e Tinoco B. C. B. O uso da música no Ensino de Língua Estrangeira. Disponível em: [www.apario.com.br/index/boletim38/IIIunterrichtspraxis1MusikimDeutsc hunterricht.pdf] Acesso em 22.05.2007 WISNIK, J.M. O som e o sentido. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

STINSON, Susan. O currículo e a moralidade da estética. *Pro-Posições* - Vol. 9 W 2 (26)

Junho de 1998.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos, 1987- Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola / Samuel Rodrigues dos Santos. - 2017.

SEGAL, B. Teaching English as a Second Language through Rap Music: A Curriculum for Secondary School Students. 2014. 55f. Dissertação (Mestrado em TESOL) - University of San Francisco, California, 2014.

SILVA, Paula Márcia Lázaro da. Trabalhando a notícia em sala de aula. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, Lorena Norberta da. Além do “fill in the blanks”: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SOARES, Magda. Letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Soares, Magda. Letramento: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. 6. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos)

STREET, B. The future of ‘social literacies’. In: Baynham, M.; Prinsloo, M. (ed.) **The Future of Literacy Studies**. Londres: Palgrave MacMillan, p. 21-37, 2009.

TAGATA, W. “It’s mine!” Aprendizagem situada e novos letramentos na aula de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R.F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 151-7-170.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WOYCIECHOWSKI, Élio. *Música: Uma Proposta Para O Ensino De Língua Inglesa Na Escola Pública*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf>>. Acesso em 15/03/2017.