



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS – INGLÊS**

PRISCILA MÉRCIA BATISTA DA SILVA

**O GÊNERO CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DIDÁTICA DO LIVRO ALIVE!**

**CAMPINA GRANDE/PB
MAIO DE 2021**

PRISCILA MÉRCIA BATISTA DA SILVA

**O GÊNERO CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DIDÁTICA DO LIVRO ALIVE!**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção da Licenciatura Plena em Letras-Inglês.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Karyne Soares Duarte Silveira
Coorientador: Prof Lissandro Jonas Tavares de Farias

**CAMPINA GRANDE/PB
MAIO DE 2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586g Silva, Priscila Mercia Batista da.
O gênero canção no ensino-aprendizagem de língua inglesa [manuscrito] : uma análise didática do Livro Alive! / Priscila Mercia Batista da Silva. - 2021.
30 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Ensino de língua inglesa. 2. Sociointeracionismo. 3. Livro didático. 4. Gênero canção. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

PRISCILA MÉRCIA BATISTA DA SILVA

**O GÊNERO CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE DIDÁTICA DO LIVRO ALIVE!**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado à Coordenação do Curso de
Letras-Inglês da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção da
Licenciatura Plena em Letras-Inglês.

Aprovada em: 24/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Karyne Soares Duarte Silveira

Nota: 10,0

Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Lissandro Jonas Tavares de Farias

Nota: 10,0

Prof Lissandro Jonas Tavares de Farias (Coorientador)
Escola de Idiomas Yázigi

Maria das Neves Soares

Nota: 10,0

Profª Ms Maria das Neves Soares (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Michael Gouveia de Sousa Júnior

Nota: 10,0

Prof Ms Michael Gouveia de Sousa Júnior (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Média: 10,0

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Livro Alive! 9º ano	16
Figura 2 - Primeira atividade proposta com o gênero canção	20
Figura 3 - Sequência da primeira atividade com o gênero canção	22
Figura 4 - Segunda atividade proposta com o gênero canção	23
Figura 5 - Sequência da terceira atividade com o gênero canção.....	24
Figura 6 - Terceira atividade proposta com o gênero canção.....	25

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1 A perspectiva sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas.....	7
2.2 O ensino de inglês à luz dos PCNs e da BNCC.....	8
2.3 O ensino do gênero canção	13
3 METODOLOGIA.....	15
3.1 A classificação da pesquisa.....	15
3.2 O livro Alive! e sua proposta pedagógica.....	15
3.3 O livro didático para o PNLD.....	17
4 ANÁLISES E RESULTADOS	19
4.1 Análise de atividades.....	20
4.2 O gênero canção no livro Alive!.....	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	27

O GÊNERO CANÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DIDÁTICA DO LIVRO ALIVE!

Priscila Mércia Batista da Silva

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar de que forma as propostas de atividades com o gênero canção no livro didático (LD) *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012) podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista. Para isto, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever algumas atividades com o gênero canção presentes no LD *Alive!* e as orientações dadas no manual do professor do referido livro; e (ii) verificar de que forma as atividades e orientações descritas valorizam o gênero canção como instrumento motivador e significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Realizamos nossa análise, sobretudo, à luz da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (2010) para o ensino de línguas, bem como com base nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Como metodologia de pesquisa, realizamos uma análise didática e documental do livro *Alive!*, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental, por incluir seções específicas, em cada unidade, para o trabalho com gênero canção. Constatamos, ao final, que o livro *Alive!* parece ter inovado em sua proposta pedagógica, desde o ano de 2012, ao inserir o gênero canção em sua proposta didática e que as atividades apresentadas, apesar de alguns ajustes necessários, parecem favorecer a interatividade discursiva e social necessária ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Sociointeracionismo. Livro Didático. Gênero canção.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the proposed activities with song genre in the textbook *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012) can favor the teaching-learning process of the English language from a social-interactionist perspective. Thus, we established as specific objectives: (i) to describe some activities with the song genre present in the textbook *Alive!* and the orientations given in the teacher's manual of the mentioned book; and (ii) to verify how the described activities and orientations value the song genre as a motivating and significant instrument in the English language teaching-learning process. We conducted our analysis based on Vygotsky's (2010) sociointeractionist perspective for language teaching, as well as based on the recommendations of the National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) and the Common National Curricular Base (BRASIL, 2017). As a research methodology, we conducted a didactic and documental analysis of the book *Alive!*, intended for the 9th grade of elementary school, for including specific sections, in each unit, for the work with song genre. In the end, we verified that the book *Alive!* seems to have been innovating in its pedagogical proposal, since 2012, by inserting the song genre in its didactic proposal and that the activities presented, despite of some necessary adjustments, seem to favor the discursive and social interactivity necessary for the English language teaching-learning process.

Keywords: English Language Teaching. Sociointeractionism. Textbook. Song genre.

1 INTRODUÇÃO

A utilização de canções em aulas de língua inglesa é uma escolha comumente adotada por muitos professores nos mais variados contextos de ensino. Todavia, em muitos casos, esse uso no âmbito escolar ocorre de forma bastante limitada, ignorando as diversas possibilidades de saberes a serem desenvolvidos a partir desse gênero textual. Com frequência, alguns professores de línguas utilizam o gênero canção apenas para sair de uma rotina pedagógica, restringindo-o à musicalidade e melodia ou meramente como um suporte gramatical, contemplando apenas seu aspecto linguístico-discursivo. Contudo, sabemos que a canção é um gênero híbrido (multimodal), no qual o texto e a música têm sua importância e que, por esta razão, não podem ser dissociados.

Neste sentido, acreditamos na importância de refletir sobre o quanto a devida utilização do gênero canção em sala de aula pode contribuir, de forma mais interativa e significativa, na aprendizagem da língua alvo, por meio do desenvolvimento de habilidades cognitivas diversas, conforme esclarece Lake (2003 *apud* VILAÇA, 2006, p.179):

[...] uma canção é mais do que palavras no papel. Ela carrega uma mensagem. Investigadores dizem que a música treina o cérebro a pensar mais. Quando aprendemos com música, aprendemos com os dois lados do cérebro.

Considerando a importância das canções como estímulo à aprendizagem de línguas, como professora temporária de língua inglesa em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal situada no município de Esperança, na Paraíba, observamos no livro didático (doravante LD) *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012), utilizado na época na escola, a ocorrência de várias atividades contemplando o gênero canção. Verificamos, ao final de cada unidade temática do LD, que a seção denominada *Let's sing!* visa a desenvolver a habilidade de compreensão oral, a percepção de sons e a pronúncia por parte dos aprendizes. Segundo o manual do professor do referido LD, essa coleção foi desenvolvida para atender aos anseios dos aprendizes que querem aprender a falar inglês, oferecendo atividades contextualizadas e significativas, nas quais a música está inserida como elemento de fala (MENEZES *et al*, 2012).

Conforme recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), os LDs devem contemplar grande variedade de gêneros textuais, entre eles a canção (GADA, 2005) e que o gênero canção acopla tanto a musicalidade (melodia e ritmo), quanto o elemento linguístico (verbal). Neste sentido, desenvolvemos este trabalho com o objetivo geral de analisar de que forma algumas atividades com o gênero canção presentes no LD *Alive!* (MENEZES *et al*, 2012¹) podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista. Para isto, estabelecemos como objetivos específicos:

- (i) descrever algumas atividades com o gênero canção presentes no LD *Alive!* e as orientações dadas no manual do professor do referido livro;
- (ii) verificar de que forma as atividades e orientações descritas valorizam o gênero canção como instrumento motivador e significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

¹Embora tenhamos conhecimento da existência de edições mais atualizadas do LD *Alive!* para o 9º ano do Ensino Fundamental, optamos, neste trabalho, por realizar a análise da edição publicada no ano de 2012, tendo em vista o fato de ter sido essa a edição utilizada na nossa experiência de ensino que, por sua vez, motivou a realização da presente pesquisa.

Como suporte teórico para a realização deste estudo, apoiamos-nos, inicialmente, no viés sociointeracionista do processo de ensino-aprendizagem de línguas à luz de Vygotsky (2010) e Moreira (1999). Além disso, contemplamos em nossa investigação as recomendações dos PCNs (BRASIL, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), quanto às características necessárias para os livros didáticos serem utilizados no ensino de língua inglesa.

Ao longo deste trabalho, defendemos a relevância da abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas, por acreditarmos que o conhecimento se constrói de forma mais significativa e autônoma a partir do momento em que podemos relacionar os nossos aprendizados com a vida prática, bem como por meio da interação dentro e fora de sala de aula, envolvendo alunos, professores e demais membros da comunidade. Partindo dessa premissa, a partir da análise do material didático em estudo, propor sugestões de mudanças ou abordagem dos assuntos neles contidos.

O presente trabalho está organizado nas seguintes seções: (i) introdução, na qual contextualizamos a pesquisa, descrevemos a motivação para realizá-la e seus objetivos geral e específicos; (ii) fundamentação teórica, na qual refletimos sobre a perspectiva sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas, analisamos as orientações presentes em alguns documentos legais sobre o ensino da língua alvo e refletimos, em linhas gerais, sobre o ensino do gênero canção; (iii) metodologia, em que descrevemos a tipologia desta pesquisa e o LD analisado; (iv) análises e resultados, na qual realizamos a nossa análise com base no *corpus* selecionado; e, por fim, (v) considerações finais, com nossas conclusões sobre este estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, refletimos acerca das contribuições da perspectiva sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas. Em seguida, discutimos sobre as orientações dos PCNs (BRASIL, 1998) e da BNCC (BRASIL, 2017) sobre o ensino de inglês. Por fim, contemplamos a importância de considerarmos o gênero canção como instrumento motivador e significativo no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2.1A perspectiva sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de línguas

A concepção sociointeracionista tem como principal nome o psicólogo russo L.S. Vygotsky. A partir do século XX, sua teoria foi disseminada no ocidente a fim de propor uma reflexão sobre o ensino de línguas. Para o sociointeracionismo, o aprendizado de um indivíduo se dá por meio de sua inserção na sociedade e interação com outros indivíduos. Entendemos desta forma, a importância do contexto social, histórico e cultural para o desenvolvimento do aprendiz.

Nessa perspectiva, o aluno deveria ser preparado para administrar a informação e não simplesmente acumular dados, já ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabe o papel de criar condições favoráveis à aprendizagem do aluno.

Partindo desse prisma, um dos conceitos-chave na perspectiva teórica sociointeracionista vygotskiana de aquisição de linguagem é o *scaffolding/andaimes*, que

consiste em uma prática de ensino-aprendizagem na qual o professor cria condições para o aluno utilizá-la de forma autônoma.

O fundamental da teoria sociointeracionista é ajudar a preparar o aluno para administrar a informação e não simplesmente acumular dados, é ensinar a “aprender a aprender”, isto é, ensinar a estabelecer relações significativas no Universo. O homem é um ser social, isto é, biologicamente predestinado a construir e habitar o mundo juntamente com outros seres humanos, o termo sociointeracionista remete a interação dos seres humanos com o seu meio ambiente, o professor é o mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabe ao professor a função de criar condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno. A educação deve estar comprometida com a realização da pessoa, a preparação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania. (A ESCOLA, 2014)

Partindo das aplicações da teoria de Vygotsky ao ensino, o processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação no sentido mais amplo. Ele observa que a repetição de palavras sem sentido para a criança/aluno simula o conhecimento de relações descritas, no entanto, sua exposição não passa de um verbalismo vazio (VYGOTSKY, 1987 *apud* DANIELS, 2003). Para Vygotsky, o processo de aprendizagem na criança parte de suas próprias generalizações e significados, ou seja, a criança raciocina sobre as explicações recebidas e as transforma de acordo com seus esquemas lógicos e conceituais. Nessa perspectiva, a função da educação é estimular a mente da criança, pois a partir desse processo formativo, há a transformação do coletivo e a ampliação das vivências sociais, como descreve Moreira (1999, p.109):

Diferentemente de Piaget, que supõe a equilibração como um princípio básico para explicar o desenvolvimento cognitivo, Lev Vygotsky (1896-1934) parte da premissa que esse desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ela ocorre. Quer dizer, o desenvolvimento cognitivo não ocorre independente do contexto social, histórico e cultural.

Em sintonia com essa perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, encontramos respaldo em alguns documentos legais brasileiros quanto ao ensino de línguas, especificamente a língua inglesa, conforme discorreremos a seguir.

2.2 O ensino de inglês à luz dos PCNs e da BNCC

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é sabido que durante muito tempo, de alguma maneira, a sua relevância lhes foi negada, o que acarretou muitas vezes na compreensão de que se tratava de uma disciplina escolar de pouca utilidade. Todavia, a partir dos PCNs (BRASIL, 1998), a língua inglesa passou a adquirir o papel de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Como documento elaborado no intuito de apoiar as discussões de desenvolvimento do projeto educativo das escolas e mediar a formação docente e a prática pedagógica, os PCNs (BRASIL, 1998) respeitam as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país.

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. (BRASIL, 1998, p.15)

A partir dessa visão sociointeracionista da aprendizagem, os PCNs (BRASIL, 1998) indicam como um dos objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados atendendo a diferentes intenções e situações de interação. (BRASIL, 1998, p.7)

Como podemos observar, o documento legal evidencia a importância de promover a utilização de diversas linguagens, dentre as quais a linguagem musical também é mencionada, como forma de garantir ao aprendiz condições mais amplas de participação e interação social.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), nós ainda estamos habituados ao “dogma” de que na escola pública/regular não se aprende inglês, levando, como consequência, à proliferação de cursos particulares. Porém, seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. A escola deve propiciar esse ambiente de aprendizagem, no qual o conhecimento em língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso.

Quanto ao ensino-aprendizagem da língua alvo por meio de músicas, os PCNs (BRASIL, 1998) esclarecem que, embora o foco do ensino seja a habilidade de leitura, nada impede que haja o desenvolvimento de habilidades orais, como forma de favorecer tanto a consciência linguística do aprendiz (no que diz respeito aos sons, formas e usos da língua), quanto os aspectos lúdicos e afetivos associados à aprendizagem mediada por canções.

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de músicas, de certas frases feitas (por exemplo, “Ça va?”, “How do you do?”, “Quen bien!”, “Wie gets?”), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e de alguns modos de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações, linguagem da sala de aula etc). Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. É preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Tem a função de aumentar a consciência linguística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 22)

Ainda de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), o uso de músicas pode favorecer uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. De modo que, para o aluno de língua inglesa, a ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo, principalmente se o/a aluno/a não dominar o conhecimento sistêmico na interação oral ou escrita em que estiver envolvido. Por outro lado, essa dificuldade será

diminuída se o assunto já for do conhecimento do/a aluno/a. Sendo assim, percebemos a importância de o professor promover práticas interacionais orais e escritas que sejam significativas e motivadoras para o engajamento discursivo dos alunos, aspecto esse que, infelizmente, ainda não tem sido uma prática comumente utilizada nas aulas com música.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 54) reforçam a ideia da compreensão da linguagem como prática social, o que favorece, por parte do aprendiz, a compreensão e expressão de opiniões, valores, sentimentos, informações, seja oralmente ou escrito. Por outro lado, o documento também deixa claro que o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, já que o indivíduo não tem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e usá-la em suas funções de comunicação, resultando em não ver sentido em aprendê-la, visto que o problema não está no estudo das palavras e das estruturas, pois elas são importantes, mas está no que é feito com elas.

A partir do momento em que a música é vista além do eixo instrumental, e que através dela o aluno pode despertar as funções de ouvir, discutir, interpretar e socializar, segundo os próprios PCNs, isso estimulará o aluno a trabalhar com autonomia, de forma a poder identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem:

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 55)

Para os PCNs (BRASIL, 1998), um dos objetivos gerais da língua inglesa para o ensino fundamental, quanto à sua função social, é a tentativa de aproximar os discentes e também fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrines das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É por esta razão que os conteúdos propostos para terceiro e quarto ciclos (6º ao 9º ano) têm como enfoque o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem da língua como prática social, contemplando o conhecimento sistêmico (gramatical, lexical) incluído por meio das escolhas temáticas e dos tipos de textos selecionados. Já que o propósito, neste ciclo, é a compreensão geral e o envolvimento na negociação do significado, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo.

Com relação às orientações didáticas, o objetivo da atividade trabalhada é facilitar a aprendizagem. De acordo como os PCNs (BRASIL, 1998), o essencial é que a atividade tenha propósitos claramente definidos e que o objetivo esteja na atividade ou em um tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, trazendo para o aluno a interação no sentido de compreensão de tal tarefa, o porquê e em que outros contextos esta atividade pode ser empregada. Na sala de aula, esse resultado envolverá, portanto, as contribuições, as divergências, as crenças e valores dos participantes desse contexto na construção social do significado. Com relação à compreensão oral, no que se refere ao gênero utilizado para esta pesquisa (canção), segundo o referido documento legal (BRASIL, 1998), a compreensão de textos orais requer o conhecimento dos padrões de interação social.

Outro documento legal mais atualizado que defende a importância do aprendizado de língua inglesa é a BNCC (BRASIL, 2017). Segundo tal documento, o aprendizado da língua inglesa amplia as possibilidades de interação e mobilidade do estudante, permitindo o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação na vida social. Nesse sentido, a BNCC discorre a respeito de três implicações importantes do processo de ensino-aprendizagem do inglês na educação básica. A primeira tem como foco a função social e

política da língua inglesa, considerando-a como uma língua franca, que a desvincula da noção de pertencimento a um território específico, e permitindo o uso da língua alvo em seus contextos locais.

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante de língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais. (BNCC, 2017, p. 241)

A segunda implicação diz respeito aos multiletramentos, termo este que surgiu em 1996 por um conjunto de acadêmicos (New London Group) a fim de uma nova pedagogia de alfabetização. De acordo com Mary Kalantzis e Bill Cope, membros deste grupo, o termo multiletramentos foi

escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a importância crescente da diversidade linguística e cultural. (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p.194)

Assim, considerando a perspectiva dos multiletramentos, o propósito é preparar o educando para as práticas sociais do mundo digital, estreitando os laços com diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual):

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seus *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais – a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BNCC – BRASIL, 2017, p. 242)

Por fim, a terceira implicação faz referência à abordagem de ensino, em que a terminologia “língua franca” desconstrói um modelo ideal de falante, levando em consideração a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua buscando romper com aspectos relativos aos conceitos de “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

E são a partir dessas três implicações que se norteiam os eixos organizadores propostos para o ensino de língua inglesa, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural.

No eixo oralidade, estão incluídos os gêneros orais, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (fala), permitindo ao estudante o contato face a face com a prática de linguagem, a exemplo de conversas/diálogos, debates, entrevistas, desenvolvendo itens lexicais e estruturas linguísticas, como pronúncia, entonação e ritmo. Além disso, também estão incluídas as práticas de linguagem sem o contato face a face, a exemplo de assistir filmes, programações via web ou TV ou ouvir músicas, como também mensagens publicitárias, cujo foco é a compreensão envolvendo a escuta.

No eixo leitura, estão contemplados os gêneros verbais e híbridos, com foco na construção de significados, compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, permitindo ao aprendiz por meio de práticas de leitura, desenvolver estratégias de reconhecimento textual, através de hipóteses e inferências, de diferentes modos de leitura, a

exemplo de ler para se ter uma ideia geral do texto, ou buscar informações específicas, bem como ler para pesquisar, revisar ou se posicionar de forma crítica.

Do eixo escrita fazem parte as práticas de produção de textos, considerando dois aspectos da escrita: no primeiro, o foco é o objetivo do texto, de forma colaborativa, ora individual, ora coletiva; em seguida, o ato da escrita é tido como prática social. Sintetizando, a princípio, produção de escritas autorais, a exemplo de mensagens, tirinhas, desenvolvendo-se para textos mais elaborados, a exemplo de autobiografias, notícias, entre outros.

Em relação ao eixo conhecimentos linguísticos, são englobados o estudo do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros, cujo foco é induzir o estudante a descoberta do funcionamento sistêmico do inglês, além de uma definição do que seria a “forma correta”, mas através de questionamentos/reflexões, pensar sobre os usos da língua inglesa, bem como transitar por diferentes línguas.

Por fim, no eixo dimensão cultural, está o contínuo processo de interação e (re)construção das culturas, especialmente na sociedade contemporânea. O foco desse eixo é o inglês como língua franca, mostrando que o aprendizado do inglês implica em diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, ou seja, seu alcance e efeitos em diferentes povos, e épocas.

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245), por mais que os eixos apresentados sejam pontuados de forma separada, eles estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar.

Além desses pressupostos, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 246) também traz as competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, em consonância com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, são elas:

1. Identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado;
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais; reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento e ampliando as perspectivas para compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais;
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usado em outros países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, a fim de reconhecer a diversidade linguística, valorizando os usos heterogêneos, híbridos, e multimodais nas sociedades contemporâneas;
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais difundidos na língua inglesa, a fim de ampliar as perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2017, p.246)

Assim, conforme as competências apontadas na BNCC (BRASIL, 2017) acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, é possível perceber uma ligação com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, no que se refere ao papel do ambiente e dos símbolos na construção do desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, discorre Santos (2006, p.8 *apud* CABRAL *et al.*, 2020)

o desenvolvimento do ser cultural se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social, utilizando-se de símbolos e signos linguísticos como mediadores da construção do conhecimento.

Na subseção seguinte, apresentamos algumas reflexões gerais a respeito do ensino do gênero canção à luz de uma perspectiva sociointeracionista.

2.3 O ensino do gênero canção

Para Marcuschi (2002), a língua possibilita a nossa comunicação, que, por sua vez, ocorre por meio de gêneros textuais. Para o autor:

Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (MARCUSCHI, 2002, p. 22-25)

Segundo o autor, é possível compreender os gêneros textuais como elementos de manifestação da língua em diferentes situações comunicativas da vida em sociedade, cujo propósito é produzir sentido aos interlocutores.

Conforme discorre Dell’Isola (2009, p. 100):

Gêneros textuais são manifestações sociais constituídas de elementos verbais e/ou não-verbais intencionalmente selecionados e organizados para exercer uma atividade sociointerativa, de modo a permitir aos interlocutores, a apreensão de sentido, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, e ação de acordo com a situação e as práticas socioculturais de uso. Não apenas formas, são atividades submetidas a critérios de êxito.

Em consonância com as citações de Marcuschi (2002) e de Koch (2002), Dell’Isola (2009), por sua vez, define os gêneros como enunciados relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produzem, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas que os rodeiam. Desta forma, podemos afirmar que o propósito do uso de um gênero é o de que a sua abordagem faça sentido, como os próprios autores defendem, à luz do que afirma Bazerman (2006, p. 23):

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar.

Com base nessa perspectiva, o gênero canção, pode ser uma alternativa interessante para estudo por possibilitar diferentes abordagens, por contar com ritmo e se configurar como um texto atrativo por parte dos alunos. De acordo com Murphey (1994), a utilização da música no ensino de língua estrangeira favorece a memorização, pois leva descontração para a

sala de aula, possibilita um trabalho de repetição, sem que se perca a motivação, e abre inúmeras oportunidades para discutir várias temáticas que podem estar relacionadas a cada canção.

Segundo Gada (2005, p.3), os PCNs definem o gênero canção como um gênero textual que envolve um elemento linguístico (verbal) e dois extralinguísticos (a melodia e o ritmo). Assim, sabendo que a canção é um gênero híbrido (literomusical), como professores, precisamos ter o cuidado de não desvincularmos um aspecto do outro, isto é, o textual do musical, ao trabalharmos esse gênero em nossas aulas.

Partindo desse prisma, é necessário contemplar, em sala de aula, gêneros textuais que dialoguem com os interesses e às necessidades dos alunos, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado, significativo e motivador, conforme esclarecem Hadfield & Hadfield (2009, p. 110):

Se seus alunos tiverem uma necessidade muito específica, como, por exemplo, *business English*, eles precisarão de textos que atendam às suas necessidades, como cartas de negócio, relatórios, etc. Outros alunos irão precisar de uma série de diferentes tipos de texto: cartas, catálogos, artigos de jornal, histórias, anúncios, etc. Talvez você decida incluir textos autênticos, se tiver acesso a eles. Textos autênticos são textos da vida real, como artigos de jornal e de revista, catálogos de viagem, propagandas, etc., e estes textos devem ser usados para que os alunos aprendam a ler e escutar a língua de forma como ela realmente é.

A música, por exemplo, está presente no dia a dia de todos, atendendo a todos os âmbitos sociais; ao inseri-la em uma prática pedagógica, principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira (ou língua franca) como um suporte pedagógico, podemos melhorar a motivação dos alunos e utilizar isso a favor do processo de ensino e aprendizagem, como discorre Vilaça (2006, p. 177):

O lúdico tem função educativa ao propiciar a aprendizagem e é um elemento útil no processo ensino/aprendizagem de Língua estrangeira (LE). O lúdico na sala de aula é uma necessidade, pois leva o aluno a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer de aprender.

Ainda segundo Bonato (2014, p. 11), “o trabalho com a música no ensino de língua estrangeira contribui para que o interesse dos alunos sobre esse processo de aprendizagem seja potencializado e mantenha-se em constante motivação”. Além dessa contribuição, Lima (2004 *apud* BONATO, 2014, p.20-21) aponta outras vantagens do uso de canções no ensino da língua inglesa:

É interessante apontar para o uso das músicas no ensino de língua inglesa pela sua questão cultural direcionando o ensino para a questão interdisciplinar, analisando todo o contexto do idioma, tornando este aprendizado mais significativo e motivador. Podendo abordar direções para o aprendizado como: *listening*, vocabulário, tópicos gramaticais, leitura, expressão oral, produção textual e ortografia. A música se mostra uma forma completa de ensino de línguas porque engloba várias questões dentro de um mesmo elemento, envolvendo o lúdico, a representação histórica e cultural que a música pode ter ritmo, e a estrutura textual, que pode ser trabalhada para várias abordagens.

Partindo da premissa sociointeracionista, vislumbramos no gênero canção a materialização textual de uma atividade comunicativa que, por meio da interação e do lúdico, pode favorecer a aprendizagem. Tomando os pressupostos teóricos sociointeracionistas como

concepção base para esta pesquisa, à luz de Vygotsky (2010), entendemos que o desenvolvimento e a aprendizagem não se dão sem referência ao contexto social e cultural no qual ocorrem. Ainda sobre essa compreensão, Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) o intervalo caracterizado por aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho e o que realiza a partir da colaboração com outros indivíduos do seu grupo social, e nós acreditamos que a escolha de atividades didáticas de natureza interativa, como aquelas realizadas por meio do gênero canção, pode atuar como mediadores nesse processo de desenvolvimento.

Na seção a seguir, discorremos sobre a seção de metodologia, na qual descrevemos as escolhas que foram feitas para a realização deste estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos, inicialmente, a tipologia desta pesquisa, bem como o *corpus* analisado composto pelo LD Alive! e o manual do professor. Em seguida, descrevemos como a proposta pedagógica do LD é avaliada pelo PNLD (BRASIL, 2013).

3.1 A classificação da pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e quantitativa, tendo vista termos utilizado um LD e o respectivo manual do professor como fontes de nossa investigação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38):

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Para os autores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), qualquer material escrito ou não escrito de fonte primária que não tenha recebido tratamento científico pode ser considerado documento. Neste sentido, entendemos que tanto o LD quanto o manual do professor podem ser considerados documentos.

3.2 O livro Alive! e sua proposta pedagógica

Quanto aos documentos analisados neste estudo, descrevo inicialmente o LD Alive! (MENEZES *et al*, 2012), destinado ao ensino de inglês em escolas de ensino fundamental, especificamente, em turmas de 9º ano.

O LD Alive! é o resultado do trabalho de três professores e pesquisadores em Linguística Aplicada que justificam a obra pelo próprio título “Inglês vivo”, no sentido de que a aplicabilidade da abordagem é encontrada nos textos orais e escritos do cotidiano dos alunos. O LD é descrito como uma inovação e suporte pedagógico por conter gêneros até

então não encontrados em outras obras, a exemplo, o gênero canção, aspecto esse que chamou a minha atenção como professora ao utilizá-lo em minhas aulas de inglês.

Em relação à estrutura do livro, em sua obra *Alive! (Ensino de Inglês vivo e vivido)*, Menezes (2014, p.32) faz a seguinte ressalva:

O livro é todo em inglês porque acreditamos que compete ao professor escolher se quer e quando quer usar o português e em que quantidade. Entendemos que a língua materna é um bom auxiliar para o professor, mas não abrimos mão de oferecer uma quantidade de insumo em inglês que possa, realmente, ajudar o aluno a aprender o idioma. Os professores podem, por exemplo, realizar as atividades de leitura em português, mas, mesmo nesse caso, os alunos continuarão tendo contato com as perguntas em inglês no livro, o que lhes proporcionará mais exposição ao idioma. Quanto mais insumo, mais chance de desenvolver a aprendizagem da língua.

Ao fazer esse esclarecimento, a autora faz relação com uma das implicações importantes abordadas na BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere à compreensão de inglês como língua franca, bem como permitindo ao professor a escolha da melhor abordagem para o ensino.

Para Menezes (2014), um dos pontos altos no LD *Alive!* é a proposta de um projeto que o aluno irá desenvolver no decorrer do ano letivo. O *Alive!* do 9º ano do ensino fundamental (Figura 1) tem as suas unidades embasadas nas artes, nas quais são incluídas as canções.

Figura 1 - Livro *Alive!* 9º ano



Fonte: Menezes *et al* (2012)

Ainda de acordo com a autora (MENEZES, 2014), as seções destinadas aos textos orais receberam bastante relevância, com atividades criativas de compreensão e produção orais, nas quais, ao fim de cada seção, os alunos têm contato com sugestões de estratégias de aprendizagem e reflexões para autoavaliação.

Com relação às demais produções, Menezes (2014, p. 36) acrescenta que

A coleção *Alive!* oferece muito *Input*, oportunidades de interação e de produção e atividades que funcionam como gatilho para as conexões neurais, o que é considerado de suma importância para a aquisição de uma língua. Acreditamos que

o material estimula professores e alunos a aprender mais e a ter experiências inovadoras e prazerosas com a língua inglesa.

Um dos fatores que permeiam a nossa pesquisa à luz da perspectiva sociointeracionista é esta, na qual o aluno deveria ser preparado para administrar a informação, neste caso o *Input*, e não simplesmente acumular dados, já ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabe o papel de criar condições favoráveis à aprendizagem do estudante.

No que diz respeito ao manual do professor, este se encontra nas últimas 39 páginas do livro. Ele apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a obra, o ensino aprendizagem em inglês como uma atividade social, sempre em movimento; indica as referências bibliográficas pertinentes, bem como descreve a estrutura e a organização do material; descreve os conteúdos de cada unidade; oferece sugestões para o plano de curso e distribuição de conteúdos por aula, destacando sempre que todas as sugestões dadas sejam ao longo do manual ou pontuadas no decorrer de cada seção do livro ou atividades extras devem ser vistas apenas como suporte teórico a critério do professor podendo ser adaptadas à realidade de cada turma.

Como o LD Alive! atendeu a todos os requisitos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (BRASIL, 2013) do Ministério da Educação (MEC), e foi um dos três livros selecionados para distribuição gratuita nas escolas públicas em 2014, no item seguinte, abordamos o que o guia do PNLD (BRASIL, 2013) diz a respeito do livro, no que se refere às atividades em análise.

3.3 O livro didático para o PNLD

O PNLD é um programa do MEC, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cujo objetivo é levar livros e materiais didáticos adequados para professores e estudantes de escolas públicas de todo o país.

Além das vantagens apresentadas pelos autores (MENEZES *et al*, 2012), segundo o guia do PNLD (BRASIL, 2013), a obra propõe o ensino e a aprendizagem da língua inglesa por meio do equilíbrio entre as atividades de compreensão e escrita, possibilitando ao aluno o contato com materiais que circundam socialmente entre as comunidades que se expressam por meio da língua inglesa. Além de possuir um leque de textos atualizados, a fim de proporcionar aos alunos um senso crítico com relação ao universo que os cerca, por meio dos gêneros trabalhados.

Ainda conforme o guia do PNLD (BRASIL, 2013), a coleção é caracterizada pela diversidade social em textos verbais, não verbais e verbo-visuais. As orientações presentes no manual do professor estão em consonância com a noção de gênero como ação social, propondo atividades que favorecem o desenvolvimento de habilidades linguísticas e outras competências, estimulando o engajamento no mundo estimulando o engajamento na vida em sociedade. Considera-se também a construção de sentidos em determinados contextos sócio historicamente estabelecidos, nos quais o papel do docente é de encorajar os estudantes a desenvolverem uma postura autônoma, como sujeitos de sua própria aprendizagem, considerando o inglês presente a sua volta.

Atualmente, em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), é possível perceber a preocupação com a questão dos multiletrados no livro Alive! (2012), o que acreditamos ter sido um ponto primordial para sua aprovação pelo PNLD (BRASIL, 2013), já que a obra contempla uma variedade de gêneros e de esferas de circulação, a exemplo de guias, notas informativas, sites de aconselhamento, mensagens para e-pals, sobrecapa de DVD (blurp),

manchetes, notícia de filme, sinopse de filme, lead, crítica de peça teatral, entrevista, poesia, capas de livros, tíquete, biografia, minissaga, roteiro de viagem, verbetes, testemunho, crítica de arte e letra de música (o que foi essencial para nossa análise).

Com base na avaliação descrita no PNLD (BRASIL, 2013) sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, e o que propõe o manual do professor sobre a obra, discorreremos sobre os quatro elementos linguísticos presentes no livro *Alive!*.

O ensino de inglês é organizado com base nestas quatro habilidades: compreensão escrita ou leitura (*reading*), compreensão oral (*listening*), produção escrita (*writing*) e produção oral (*speaking*). No decorrer da obra, as seções buscam integrar duas ou mais habilidades linguísticas, tais como “*Let’s listen e Let’s talk!*”, “*Let’s read and talk!*”, “*Let’s read and write!*”, “*Let’s listen , read and talk!*”, entre outras.

- A compreensão escrita ou leitura (*reading*)

Esta coleção se fundamenta em uma concepção sociointeracional da leitura, na qual os sentidos são construídos a partir da interação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais inseridos em um momento sócio-histórico. A coleção apresenta grande quantidade de textos autênticos, de gêneros discursivos que incluem avisos, legendas, bilhetes, notícias, poemas, músicas, mensagens postadas em blogs, fóruns e outros sites, textos publicados em páginas da internet, receitas culinárias, anúncios, rótulos de produtos, textos informativos e dissertativos em geral, histórias em quadrinhos, cartuns, narrativas, dentre outros.

Na etapa da leitura, há atividades voltadas para a compreensão geral do texto (*skimming*) e também para a identificação de informações específicas (*scanning*), sempre vinculadas a propósitos comunicativos. Na realização das atividades de leitura, os alunos são orientados a observarem “palavras transparentes”, nomes próprios, datas e números, sinais de pontuação, convenções gráficas (uso de diferentes tipos de letras) e a relacionarem as informações verbais às não verbais que acompanham o texto (ilustrações, fotos, tabelas). Ao longo da coleção, também são apresentadas estratégias de inferência lexical (incluindo a observação do contexto, da classe gramatical, da posição das palavras nas frases), diferentes formas de referência (lexical, pronominal, contextual) e diversos marcadores discursivos usados como elementos de coesão e coerência. Na pós-leitura, as atividades convidam os alunos a se posicionarem criticamente sobre o texto lido e a ampliarem as discussões suscitadas pela leitura, relacionando-as com outros textos, conhecimentos, e vivências e traçando possíveis implicações para a vida dos alunos e de suas comunidades.

- A compreensão oral (*listening*)

Assim como nas atividades de leitura, esta obra utiliza, para o desenvolvimento da habilidade de compreensão oral, textos orais de diferentes gêneros (tais como diálogos, entrevistas, depoimentos, textos jornalísticos, etc). O tema dos textos orais está sempre relacionado, de alguma forma, aos temas desenvolvidos na unidade. No caso das músicas, as letras estão transcritas para que, depois de uma atividade de compreensão e reconhecimento de sons, os alunos possam acompanhá-las enquanto cantam. Para o desenvolvimento das atividades e no desenvolvimento de estratégias de compreensão oral, o aluno é orientado a observar a entonação, palavras transparentes, nomes próprio, palavras repetidas, características típicas do gênero oral em questão, entre outros itens, além de ser alertado para o fato de que não precisa compreender todas as palavras para alcançar os objetivos de compreensão auditiva estabelecidos. Dessa forma, com relação à habilidade de *listening*, esta obra pretende, por meio de uma diversidade de gêneros orais e das atividades propostas,

desenvolver a compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual), capacitando os alunos a interagirem com a grande variedade de textos orais em inglês que chegam a eles com mais facilidade por meio de vídeos e podcasts na internet, filmes em DVD e produções da TV a cabo.

- A produção escrita (*writing*)

Esta coleção tem como base para sua proposta de produção textual a abordagem da escrita como processo associado ao trabalho com gêneros. Em uma abordagem com foco no processo, o aluno produz um gênero textual com oportunidade de diversas revisões e com suporte de diferentes tipos de *feedback*.

A abordagem dos gêneros focaliza na compreensão e produção de textos que circulam na sociedade. O foco é na língua em uso, em trocas comunicativas, e não em formas gramaticais isoladas. A gramática passa a ser entendida como algo a serviço de uma organização discursiva. O contexto, incluindo o propósito da escrita, adquire grande importância nessa abordagem. É importante que se faça um esforço para que os textos criados pelos alunos circulem fora da sala de aula, de forma a fazer com que aos poucos, participem de uma comunidade discursiva que usa a língua inglesa, por isso a importância de um suporte com o blog, que possibilita o engajamento em situações autênticas de comunicação em inglês, não apenas na postagem de conteúdo, mas também de comentários em blogs de colegas ou blogs culturais.

- A produção oral (*speaking*)

Esta coleção foi planejada para atender ao anseio dos aprendizes que querem aprender a falar inglês, oferecendo atividades contextualizadas e significativas em todas as unidades. Ao contrário do ensino com foco exclusivo na forma, as atividades de produção oral desta coleção têm propósitos comunicativos claros. Em cada unidade, a seção *Let's talk!* ou uma seção que integre a fala a outra(s) habilidade(s), como *Let's listen and talk!*, *Let's read and talk!*, *Let's listen, talk and write!*, apresenta atividades de produção oral relacionadas, de alguma forma, ao tema desenvolvido na unidade.

Conforme mencionado, a obra apresenta também exercícios de pronúncia e entonação vinculados à habilidade de produção oral, nos quais, depois de perceber e reconhecer determinados sons, sequências de sons e ritmo em palavras e/ou frases, os alunos têm a oportunidade de repeti-los e de se tornarem mais seguros e confortáveis para pronunciar alguns termos e frases em inglês que costumam trazer mais dificuldade para os aprendizes brasileiros. O objetivo é ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de se expressar em inglês em situações sociais pertinentes a sua idade, de forma compreensível e adequada.

A seguir, apresentamos a análise realizada com base no *corpus* descrito.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a nossa análise sobre o LD Alive! e seu respectivo manual do professor com o objetivo geral de analisar de que forma as propostas de atividades com o gênero canção contidas no LD podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista. Para isto, subdividimos a nossa análise em dois momentos: primeiro descrevemos algumas atividades didáticas que contemplam o gênero canção e, em seguida, refletimos sobre como essas atividades refletem (ou não) a proposta

sociointeracionista indicada pelos autores do LD (MENEZES *et al.*, 2012), quanto pela avaliação realizada pelo PNLD (BRASIL, 2013).

4.1 Análise de atividades

A presente análise foi realizada com base em três das seis atividades do LD que contemplam o gênero canção. Esclarecemos que o critério para a escolha dessas atividades foi devido às próprias unidades do livro abordarem, diretamente, a temática do gênero textual canção, o que, a nosso ver, poderia favorecer a contextualização das atividades propostas. Por exemplo, na Unidade 1, o tema é filme, abordando trilhas sonoras. Na Unidade 3, o tema é teatro, incluindo canções de musicais e na Unidade 5 o tema é música, evidenciando a importância do canto como forma de melhorar a aprendizagem do inglês.

Como primeira atividade a ser analisada, descrevo a Figura 2, a seguir, que contempla a canção “*I don’t wanna miss a thing*” (de Aerosmith), inserida na Unidade 1 do LD.

Figura 2 - Primeira atividade proposta com o gênero canção

Let's read and sing! Aqui temos uma ótima oportunidade para rever a diferença entre os verbos *miss* e *lose*. Sugerimos começar essa revisão com o uso de fragmentos da música “*miss one smile*”, “*miss one kiss*”.

1. Circle and number words which convey the following ideas:

- possibility;
- an action in progress in the present;
- a statement or an action in the present.

Recomendamos lembrar aos alunos que *wanna* (no título da canção) é uma variação de *want to*. Caso julgue adequado, enfatize que, na terceira estrofe, a palavra *lying* é um verbo no gerúndio, uma estrutura nominal que se refere à “condição de estar deitado”. Neste ponto, talvez seja oportuno lembrar aos alunos que, para formar o *Present Continuous*, é necessária a presença do verbo *to be*.

A palavra *wondering* no quarto verso pode ser interpretada de duas formas: ela pode ser um gerúndio como no caso anterior ou um exemplo de *Present Continuous* se o considerarmos um caso de elipse do verbo *be* que aparece no verso acima.

I don't wanna miss a thing
By Aerosmith

I could stay awake just to hear you breathing,
Watch you smile while you're sleeping,
While you're far away and dreaming,
I could spend my life in this sweet surrender
I could stay lost in this moment forever
Every moment spent with you
Is a moment I treasure

CHORUS:
Don't wanna close my eyes
Don't wanna fall asleep
'Cause I'd miss you, baby
And I don't wanna miss a thing
'Cause even when I dream of you
The sweetest dream would never do
I'd still miss you, baby
And I don't wanna miss a thing

Lying close to you
Feeling your heart beating
And I'm wondering what you're dreaming,
Wondering if it's me you're seeing,
Then I kiss your eyes and thank God we're together
I just wanna stay with you
In this moment forever, forever and ever

CHORUS
I don't wanna miss one smile
I don't wanna miss one kiss
I just wanna be with you
Right here with you, just like this
I just wanna hold you close
Feel your heart so close to mine
And just stay here in this moment
For all the rest of time

CHORUS (x 2)
Don't wanna close my eyes
Don't wanna fall asleep, yeah
I don't wanna miss a thing

Available at: <<http://letras.terra.com.br/aerosmith/945727/>>. Accessed on: April 6, 2012.

2. Listen to the song and sing along.

Fonte: Alive! (MENEZES *et al.*, 2012, p. 21)

Conforme podemos verificar no enunciado da primeira questão, a canção em si não é trabalhada no que se refere à sua contextualização, melodia ou ritmo, nem há qualquer orientação no manual do professor para que essa exploração inicial seja feita pelo professor. O foco inicial consiste na identificação da função de alguns verbos presentes na canção, indicando possibilidade (*Modal verbs*), ações em progresso no presente (*Present Continuous*) e ações no presente (*Present simple*), priorizando, assim, a perspectiva gramatical de trabalho com o texto. A sugestão que é dada pelo próprio livro, tem como foco aspectos lexicais, na medida em que sugere que seja feita uma revisão sobre a diferença dos verbos *miss* e *lose*, bem como de esclarecer junto aos alunos que o verbo *wanna* (no título da canção) é uma variação de *want to*.

O livro traz na apresentação da sua obra a ideia de que “o ensino-aprendizagem de inglês como uma atividade social, sempre em movimento, efetivamente inserida na vida de alunos e professores, e não restrita a formalizações feitas em sala de aula (MENEZES *et al.*, 2012, p.3)”, no entanto, constatamos, que, nesta atividade, o gênero canção pareceu ser usado como um pretexto para o ensino/revisão de conteúdos gramaticais. Apesar de reconhecermos que a canção também pode favorecer o ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos, entendemos que o gênero precisa ser respeitado quanto ao seu caráter sociocultural (LIMA, 2004) e híbrido - literomusical (GADA, 2005).

Ao recorrer às orientações e sugestões do manual do professor acerca desta atividade, obtivemos apenas recomendações gerais, no que diz respeito a reconhecer o uso do vocabulário.

Na segunda questão proposta para essa atividade, os alunos passam a ter contato com a canção em si, na qual eles devem ouvir e cantar. Entendemos que, neste momento, a abordagem do LD contempla práticas de compreensão oral (*listening*) e de produção oral, explorando também o ritmo e a melodia da canção. Acreditamos que esse tipo de atividade gera um ambiente de descontração (lúdico), significativo e motivacional para a aprendizagem, conforme sugere Lima (2004) a respeito do propósito do gênero canção.

Na questão 3 desta atividade, o aluno é apresentado ao gênero sinopse (*blurb*) a partir do DVD do filme *Armageddon* (Figura 3), do qual a música “*I don’t wanna miss a thing*” é trilha sonora. Só neste momento, a canção apresentada é contextualizada para o aluno.

Em relação à perspectiva de aprendizagem social proposta por Vygotsky (2010), constatamos que, embora a atividade em análise seja contextualizada, a ordem de apresentação das questões parece não ter valorizado adequadamente o gênero canção. A questão 1, por exemplo, apresenta a canção por escrito (Figura 2), mas explora, de início, uma prática de análise linguística, contemplando aspectos gramaticais. Não é que estejamos desmerecendo a gramática, no entanto, acreditamos que o ponto de partida para esta atividade poderia ter sido, de fato, uma maior valorização do caráter sociocultural do gênero canção. Como sugestão, pensamos que a atividade poderia contemplar, inicialmente, a escuta da canção em si, para que, em seguida, houvesse uma discussão sobre a relevância e a comoção de uma trilha sonora para a composição de um filme (temática abordada na unidade), incluindo a proposta da questão 3 (Figura 3), levando o aluno a discorrer a respeito de outras trilhas sonoras de sua preferência. Acreditamos que, só ao final, depois desse entendimento introdutório sobre o texto em si, a análise de aspectos gramaticais poderia ser realizada como forma de ampliar a compreensão sobre o texto, contemplando a função dos conteúdos gramaticais trabalhados. Neste sentido, sugerem os PCNs (BRASIL, 1998, p. 55):

O estímulo à capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações, pensar de forma criativa, fazer suposições, inferências em relação aos conteúdos é um caminho que permite ampliar a capacidade de abstrair elementos

comuns a várias situações, para poder fazer generalizações e aprimorar as possibilidades de comunicação, criando significados por meio da utilização da língua, constituindo-se como ser discursivo em língua estrangeira.

Ainda sobre a importância de um ensino contextualizado da língua, a BNCC (BRASIL, 2017) esclarece, quanto ao eixo de leitura, que é necessário que sejam exploradas práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, ou seja, primeiro eu sei a origem e o porquê da escolha daquela canção (análise de aspectos da macroestrutura textual) para que depois eu possa analisar seus aspectos linguísticos mais específicos (análise da microestrutura).

Figura 3 - Sequência da primeira atividade com o gênero canção

Sugerimos apontar as características do gênero *blurb* para auxiliar os alunos a reconhecer o gênero e a desenvolver as atividades propostas no *Let's act with words!*

3. Look at the blurb on the back of the DVD of *Armageddon*.

“Total Complete Fun From Beginning To End!”
—WPIX-TV, New York

From the blockbuster-making team who produced and directed *The Rock* comes the biggest movie of 1998 — *Armageddon*! Starring the explosive talents of Bruce Willis (*Die Hard*), Academy Award™ winners Ben Affleck* (*Good Will Hunting*) and Billy Bob Thornton** (*Sling Blade*), Liv Ullmann (*Inventing The Abbotts*), Steve Buscemi (*Con Air*) and Will Patton (*Inventing The Abbotts*), *Armageddon* is a meteor storm of action-adventure moviemaking that has you on the edge of your seat forgetting to breathe!

When NASA's executive director, Dan Truman (Thornton), realizes the Earth has 18 days before it's obliterated by a meteor the size of Texas, he has only one option — lead a ragtag team of roughneck oil drillers on the asteroid and drop a nuclear warhead into its core. Spectacular special effects, laugh-out-loud humor, great characters, riveting storytelling and heartfelt emotion make *Armageddon* an exhilarating thrill ride you'll want to experience like there's no tomorrow.

SPECIAL FEATURES include:

- Dolby Digital 5.1 Audio
- French Language Track
- Theatrical Trailer
- Teaser Trailer
- Acrosmith's MTV Award-Winning Audio Video "I Don't Want To Miss a Thing"
- Chapter Search

TOUCHSTONE PICTURES PRESENTS A TERRY BRUCKHEIMER PRODUCTION IN ASSOCIATION WITH VALHALLA MOTION PICTURES MICHAEL BAY FILMS BRUCE WILLIS
"ARMAGEDDON" BILLY BOB THORNTON LIV ULLMANN BEN AFFLECK WILL PATTON PETER STORMARE KEITH DAVID AND STEVE BUSCEMI
MICHAEL KATLAN PRODUCED BY MIRA GOLDBLATT, A.C.E. CHRIS LEFFENSON GLEN SCANTLENOR PRODUCED BY MICHAEL WHITE
DIRECTED BY MICHAEL BAY
CASTING BY JONATHAN HENSLEIGH JIM VAN WYCK CHAD OWAN COSTUME DESIGNER ROBERT ROY ROOL AND JONATHAN HENSLEIGH
EDITED BY JONATHAN HENSLEIGH AND J.J. ABRAHAM EXECUTIVE PRODUCERS TERRY BRUCKHEIMER GALE ANNE HUDL
SCREENPLAY BY MICHAEL BAY
DISTRIBUTED BY COLUMBIA TRISTAR HOME ENTERTAINMENT
NTSC
ARMAGEDDON is presented in its original theatrical aspect ratio, approximately 2.35:1.
This DVD is for private home viewing only. It is not licensed for any other use. All other rights reserved.
Distributed by Buena Vista Home Entertainment, Dept. CE, Burbank, California 91521. Made and printed in U.S.A. 1998-99 © Touchstone Pictures. 02728

Did you know...?
A blurb is a publisher's recommendation commonly seen on books, DVDs, and web portals. It's a short summary or some words of praise accompanying a creative work.

a) Identify words or phrases which praise the movie.
"Total complete fun", "the biggest movie of 1998", "meteor storm of action-adventure", "spectacular special effects", "laugh-out-loud humor", "great characters", "heartfelt emotion", "exhilarating thrill ride".

b) What kind of movie is it?
It is an action movie.

22 twenty-two

Fonte: Alive! (MENEZES et al, 2012, p. 22)

Lembrando que tanto na apresentação do livro didático quanto no manual do professor, os autores reforçam a autonomia do professor com relação às atividades e sua abordagem, e não como instruções a serem rigorosamente seguidas.

A segunda atividade analisada foi apresentada por meio da canção *Circle of Life* (*The Lion King*). A atividade com música proposta na unidade 3 (Figura 4) teve como tema teatro, com o propósito de promover o aprendizado sobre como descrever peças de teatro e rever funções e formas verbais.

Figura 4 - Segunda atividade proposta com o gênero canção

Let's sing!

1. *The Lion King* is a popular Broadway musical adapted from the 1994 film. Complete its theme song, "Circle of life", with the help of the tips below.

Circle of Life (The Lion King)
(Elton John and Tim Rice)

From the day we (a) arrive on the planet
And blinking, step into the sun
There's more to see than can ever be (b) seen
More to do than can ever be (c) done
There's far too much to take in here
More to find than can ever be (d) found
But the sun rolling (e) high
Through the sapphire sky
Keeps great and (f) small on the endless round

It's the Circle of Life
And it moves us all
Through despair and hope
Through faith and love
Till we find our place
On the path unwinding
In the Circle
The Circle of Life
(2x)



Available at: < <http://letras.terra.com.br/o-rei-leao/467353/> >. Accessed on: January 27, 2012.

a) It is the opposite of the verb **to leave**. d) The Past Participle of the verb **to find**.
b) The Past Participle of the verb **to see**. e) It is the opposite of the adjective **low**.
c) The Past Participle of the verb **to do**. f) It is the opposite of the adjective **big**.

2.  **12** Listen to the song and check your answers.

3. In your opinion, what is "the circle of life"?
Suggested answer: It is the fact that every living thing is born and dies.

4.  **13** Listen to the song and sing along!
Recomendamos enfatizar os sons /ð/ ou /θ/ do *th* em inglês. Você poderá salientar que, para produzir o som /θ/ do *th*, colocamos a ponta da língua entre os dentes e sopramos. Já o som de /ð/ é parecido com o de /ð/, mas as cordas vocais vibram quando o produzimos.

Pronunciation spot

1. In English, **th** can be pronounced /ð/ (as in **this**) or /θ/ (as in **think**). Find examples for both sounds in the lyrics.

- /ð/: **the, there, than** _____
- /θ/: **through, path** _____

2.  **14** Listen and check your answers. Then, repeat the words.

46 forty-six

Fonte: Alive! (MENEZES *et al*, 2012, p. 46)

Conforme podemos observar, no enunciado da primeira questão da atividade, o contexto histórico da canção é mencionado, ainda que de forma sucinta. Na sequência, na segunda questão, a gramática é aplicada de maneira lúdica, como um jogo de palavras, no qual o aluno teria que completar o texto (canção escrita) com o oposto de alguns verbos, a exemplo, o oposto do verbo *to leave* (*arrive*), bem como o passado particípio de alguns verbos, como no caso de *to do* (*done*), tendo como passo seguinte ouvir a canção e perceber se a sua escolha foi assertiva ou não. A partir de então, seguindo a terceira questão da atividade, o aluno pode inferir sua compreensão sobre o texto, dizendo o que entende sobre o círculo da vida (título da canção), por meio da estratégia de *skimming* (leitura para identificação das ideias gerais de um texto) com base nas informações que foram oferecidas no texto. Por fim, na questão quatro, o aluno é convidado a ouvir e cantar a canção. Após essa seção, tem um espaço destinado à pronúncia (*Pronunciation spot*), no qual o aluno é conscientizado sobre sons de fonemas bastante usuais na língua inglesa, de forma interativa.

Assim como na primeira atividade, analisada a proposta foi contextualizar o tema apresentando o trailer da trilha sonora do filme Armagedon. Nesta atividade, o objetivo foi fazer uma referência ao filme Rei Leão, já que a canção estudada é um musical baseado nesse filme, trazendo um contexto para a canção.

Observamos que as atividades não têm um propósito unicamente estrutural (gramatical), porém, mais uma vez, acreditamos que a ordem das questões propostas para a atividade nesse LD pode levar tanto o professor quanto o aluno a priorizarem o conhecimento gramatical, em detrimento de um olhar mais amplo para o contexto de produção do gênero canção. Alinhados à perspectiva sociointeracionista do ensino-aprendizagem de línguas, acreditamos na importância do contexto social, histórico e cultural para o desenvolvimento do aprendiz (VYGOTSKY, 2010). Além disso, conforme consta no manual do professor, a seção *Let's sing!* foi desenvolvida com o propósito de abordar e discutir assuntos relacionados ao tema da unidade com base em uma música e na vivência pessoal dos aprendizes, bem como sensibilizar os alunos para formas de aprender inglês de maneira lúdica por meio da música.

Por fim, a última escolha para análise foi da atividade com música presente na unidade 5, exclusiva para a temática música, contemplando uma discussão sobre as preferências musicais. A canção proposta para essa unidade foi "Music" (de Madonna).

Figura 5 - Terceira atividade proposta com o gênero canção

Esta pode ser uma oportunidade interessante para fazer uma revisão de preposições. Sugerimos os seguintes sites para subsidiar o professor nessa prática: <<http://www.englishpage.com/prepositions/prepositions.html>> e <<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/prepositions>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

Let's sing!

- In pairs, ask and answer: *Personal answers.*
 - Are you crazy about music?

 - What's your favorite kind of music? And your favorite song in English?

 - Can you play any musical instruments? If so, which one(s)? If you can't, which one would you like to play?

- Complete the song on the next page with these prepositions:
_____ of - on (x 2) - to - at - with (x 2)
- Listen to the song and check your answers.
- Check [✓] what is true about music in the lyrics.
[x] Music makes people united.
[] Music makes people rebellious.
- Take a verse from the lyrics that refers to:
 - Music affects people from different socioeconomic classes.
"Music makes the bourgeoisie and the rebel"

 - Ignore what happened in the past.
"Don't think of yesterday"

 - Don't worry about the time.
"(...) and I don't look at the clock"

- Read the verse "It's gonna drive me crazy" again. What is its tone and what does it mean?
[] Negative. Music is disturbing. [x] Positive. Music is exciting.
- What's the idea behind the verse "It's like riding on the wind"?
[x] Freedom. Music can set people free.
[] Danger. Music can make you forget reality.
- Listen again and sing along!

Grammar note
ing < ed adjectives
We use -ing adjectives to describe things: Music is exciting.
We use -ed adjectives to describe our feelings: Music makes me excited.

Did you know...?
Other equivalent expressions for "drive someone crazy" are:
• drive someone mad / bananas / bonkers / nuts

76 seventy-six

Fonte: Alive! (MENEZES *et al*, 2012, p. 76)

A princípio, a atividade (Figura 5) sugere um questionamento sobre a relevância da música. A primeira questão vem com a proposta de ser feita em pares, a fim de promover a

interação e troca de informações, como a própria canção sugere em sua letra “*Music makes the people come together*” (Figura 6). Aqui, nesta questão, podemos observar uma sintonia com a proposta sociointeracionista do ensino de línguas, na qual o aprendizado de um indivíduo se dá por meio de sua inserção na sociedade e interação com outros indivíduos, conforme indicado pelos próprios autores do LD analisado (MENEZES *et al*, 2012).

Na sequência, a segunda questão requer do aluno o uso das preposições (*prepositions*) que estão faltando na música. O livro do professor sugere que seja feita uma revisão do conteúdo abordado (Figura 5). Sendo assim, temos a combinação inicial entre uma atividade discursiva e estrutural gramatical.

Figura 6 Sequência da terceira atividade com o gênero canção

Music (by Madonna)

Hey Mr. DJ
Put a record on
I wanna dance with my baby
When the music starts
I never wanna stop
It's gonna drive me crazy

Music makes the people come together
Music makes the bourgeoisie and the rebel

Don't think of yesterday
and I don't look at the clock
I like to boogie-woogie
It's like riding on the wind and it never goes away
Touches everything I'm in
Got to have it everyday

Music makes the people come together
Music makes the bourgeoisie and the rebel

Do you like to boogie-woogie (x 3)
Do you like my Acid-Rock?

Hey Mr. DJ
Put a record on
I wanna dance with my baby
When the music starts
I never wanna stop
It's gonna drive me crazy

Music makes the people come together
Music makes the bourgeoisie and the rebel

Do you like to boogie-woogie (x 3)
Do you like my Acid-Rock?

Available at: <<http://letras.terra.com.br/madonna/65214/>> Accessed on: April 6, 2012.

Recomendamos reforçar sempre o uso de *wanna* (= *want to*) e *gonna* (= *going to*), principalmente em músicas, como marca de informalidade.

Did you know...?

Boogie-woogie is a style of piano-based blues. It is usually associated with dancing and became very popular in the 1930s/1940s.

Um trabalho interdisciplinar que poderá ser desenvolvido com o/a professor(a) de artes, de português e espanhol é a organização de um festival de música em que os alunos cantariam suas músicas preferidas em um ou mais idiomas. Caso haja na sala algum aluno que participe de uma banda, o professor poderá incentivá-lo a levar sua banda para a escola e fazer uma apresentação aos seus colegas.

seventy seven ??

Fonte: Alive! (MENEZES *et al*, 2012, p. 77)

Na terceira questão, o aluno é convidado a ouvir e cantar a canção e, na sequência, da quarta a sétima questão, o foco é a compreensão textual, na qual o aluno vai ouvir a música e responder as perguntas de acordo com as informações que identificar no texto. Posteriormente, na oitava questão, o aluno é solicitado a ouvir e cantar novamente. Verificamos, nas questões propostas para esta atividade, uma maior valorização do gênero canção, em comparação com as questões propostas para as atividades analisadas referentes às

unidades 1 e 3 deste LD. Percebemos aqui, um maior cuidado dos autores em contemplar o conhecimento prévio dos aprendizes para, só então, explorar o texto em si, a partir de sua ideia geral. Embora acreditemos que a questão dois (sobre preposições) pudesse ter sido apresentada ao final das discussões mais amplas sobre compreensão textual, acreditamos que houve uma mudança de abordagem em relação às questões das atividades anteriores.

Vale acrescentar aqui o trabalho interdisciplinar proposto no próprio livro para essa unidade (Figura 6), no qual se propõe a parceria com outras disciplinas como artes, espanhol e português, a fim de organizar um festival de música em que os alunos cantariam suas músicas preferidas em um ou mais idiomas.

A seguir, apresentamos a nossa análise geral sobre o gênero canção no livro *Alive!*.

4.2 O gênero canção no livro *Alive!*

Conforme mencionamos anteriormente neste trabalho, o gênero canção é muito presente no livro *Alive!*. As unidades são divididas em seções, e dentre elas, a seção *Let's sing!* dedica-se, de forma especial, ao gênero canção, o que corresponde ao que é proposto pelo manual do professor (MENEZES *et al.*, 2012, p.23),

cujo objetivo é levar os alunos a desenvolverem a habilidade de compreensão oral, a percepção de sons e a pronúncia com base nas músicas variadas; abordar e discutir assuntos relacionados ao tema da unidade com base em uma música; levar os alunos a estabelecerem relações entre a música em foco e sua vivência pessoal; bem como sensibilizar os alunos para formas de aprender inglês de maneira lúdica, por meio da música.

Notamos, ainda, que as atividades analisadas contemplam o que o guia do PNL (BRASIL, 2014) propõe no que se refere ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, visto que as atividades favorecem o desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita/leitura, compreensão oral, produção escrita e produção oral, além de possibilitarem ao aluno o contato com elementos que o cercam, como as temáticas abordadas, a exemplo de filmes e músicas.

Constatamos ainda que, em consonância com os PCNs (BRASIL, 1998), a obra adotou uma concepção sociointeracional da aprendizagem de línguas, como defende Vygotsky (1998), quando relata que o desenvolvimento e a aprendizagem não ocorrem sem referência ao contexto social. Verificamos que, nessas atividades, os alunos podem ser estimulados a desenvolver o idioma, observando o inglês em sua volta (presente em filmes, peças teatrais, canções), além de serem incentivados a discutirem sobre textos e temas e relacioná-los com suas vivências pessoais. Acreditamos também que as atividades permitiam que o professor orientasse e incentivasse os alunos a assumirem o papel de sujeitos de sua própria aprendizagem.

Diante do exposto, acreditamos que o LD *Alive!*, com suas atividades, com o gênero canção, contempla uma proposta de ensino-aprendizagem que está em consonância com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) quanto às competências específicas a serem desenvolvidas em aulas de língua inglesa para o ensino fundamental, por valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisarmos algumas atividades com o gênero canção presentes no LD Alive! (MENEZES *et al*, 2012), concluímos que elas podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista.

Partindo das análises feitas nas atividades utilizadas, percebemos que as canções escolhidas para cada unidade estavam interligadas ao contexto da temática, o que corrobora com o que discorre Bonato (2014, p.11), “o trabalho com a música no ensino de língua estrangeira contribui para que o interesse dos alunos sobre este processo de aprendizagem seja potencializado e mantenha-se em constante motivação”. Verificamos que o elemento discursivo (gramática) foi abordado dentro de um campo semântico, ou seja, gerando sentido ao aprendiz, no entanto, entendemos que a abordagem e a sequência das questões propostas na Atividade 1 (Figuras 2 e 3), bem como na Atividade 2 (Figura 4), poderiam ter sido contempladas de forma mais interativa.

Entretanto, vale ressaltar que o próprio manual do professor deixa o docente livre para escolher a forma que considera mais adequada para utilizar as atividades de acordo com a realidade da sua turma, bem como propõe o termo sociointeracionista, que remete à interação dos indivíduos com o seu meio ambiente. Assim como afirma Vygotsky (2010), acreditamos no professor como o mediador da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído, cabendo a ele, portanto, criar condições mais favoráveis à aprendizagem do aluno.

Verificamos também, que além das atividades utilizarem a eficácia da música como um elemento motivador e propulsor da aprendizagem, apesar de necessitarem de um ajuste em termos de ordem de apresentação, as questões contemplavam não só o desenvolvimento do eixo relacionado aos conhecimentos linguísticos, mas também ao eixo da dimensão cultural (BNCC – BRASIL, 2017).

Constatamos, ao final, que o livro Alive! parece ter inovado em sua proposta pedagógica, desde o ano de 2012, ao inserir o gênero canção em sua proposta didática e que as atividades apresentadas, apesar de alguns ajustes necessários, parecem favorecer a interatividade discursiva e social necessária ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Sendo assim, acreditamos que o gênero canção, não foi visto no LD e analisado apenas como um passatempo ou tendo suas inúmeras contribuições em termos de práticas sociais negligenciadas. É claro que o nosso objetivo com esta análise não é propor o uso diário do gênero, mas utilizá-lo como um suporte pedagógico, motivador e facilitador para a compreensão de uma nova língua.

REFERÊNCIAS

- A ESCOLA Sociointeracionista. 2014. 1 vídeo (13 min e 11 seg). Publicado pelo Canal Centro Universitário de Caratinga. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RZUHhDKq6X8> . Acesso em: 15 de Maio de 2021.
- BAZERMAN, C. **Gênero, Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- BONATO, D. M. **A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2014. 44 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna – guia de livros didáticos – Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, Brasília, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível online em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.
 Acesso em: 13 de Maio de 2021.

CABRAL, J.J.S.; CABRAL, R.L.S.; OLIVEIRA, S.F.A. Base Nacional Comum Curricular: Relação com as abordagens das teorias da aprendizagem de Piaget e Vygotsky. **Rev. Saberes UNIJIPA**, Ji-Paraná, Vol 16 nº 1 Jan/Jul 2020. Disponível online em:
<https://unijipa.edu.br/wp-content/uploads/sites/2/2020/07/ARTIGO-05-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-RELA%C3%87%C3%83O-COM-AS-ABORDAGENS-DAS-TEORIAS-DA-APRENDIZAGEM-DE-PIAGET-E-VYGOTSKY.pdf> . Acesso em : 15 de Maio de 2021

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. Paraná: Edições Loyola, 2003.

DELL'ISOLA, R.L.P. Gêneros textuais em livros de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p17-56.

GADA, A.L.C. **A canção no livro didático de língua portuguesa**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2005.

HADFIELD, Jill; HADFIELD, Charles. **Manual Oxford de introdução ao ensino da língua inglesa**. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

KOCH, I.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira - a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2004, v. 1, p 173-192.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. E.D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf . Acesso em 11 de Maio de 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENEZES, Vera; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!:** inglês, 9º ano. São Paulo: Editora UDP, 2012.

MENEZES, V. Alive! Ensino de Inglês vivo e vivido. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5 . n1(10.ed), número especial , p. 29-37, jan/maio 2014.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

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

OLIVEIRA, M.B.F.; SZUNDY, P.T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso, vol.9, nº 2, São Paulo, July/Dec. 2014. Disponível online em : https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200012#nt03. Acesso em 15 de Maio de 2021.

VILAÇA, Josiane Fernandes. Música: Instrumento de motivação e estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. In.: GIMENEZ, Telma; LOPES, Vera Lúcia. **Teaching English in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006, p. 175-186.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem chamo carinhosamente de Pai, que tem sido comigo em todos os momentos, principalmente sendo minha força, fazendo-me perseverar quando muitas vezes achei que não daria conta.

À minha família: meu pai (in memoriam), que acompanhou toda minha graduação e celebrou com minhas conquistas, mesmo ausente, acreditou neste dia tanto quanto eu. À minha mãe, minha maior incentivadora, que a cada dia me ensina com seu maior exemplo, sua vida! Às minhas irmãs Franci, Cleide, Márcia e Clarice, por toda torcida e incentivo, como se fossem elas próprias a vivenciar isso.

À querida Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira, por ter me dado a honra de tê-la como minha orientadora, e não medir esforços em me ajudar com suas preciosas direções. Uma admiração que percorre anos, e só aumenta.

Ao Prof Lissandro Jonas Tavares de Farias, meu coorientador, por sua preciosa participação no início desta pesquisa, contribuindo de forma tão significativa para a conclusão desta etapa em minha vida.

À Prof^a Ms Maria das Neves Soares por ter contribuído para a minha formação e hoje me dar o privilégio de tê-la em minha banca examinadora.

Ao Prof Ms Michael Gouveia de Sousa Júnior, que prontamente aceitou o convite de fazer parte da minha banca examinadora.

Às inúmeras pessoas que no decorrer desta caminhada contribuíram de alguma forma para a concretização desta etapa, aos professores, colegas de curso, instituições e colegas de trabalho, amigos, irmãos na Fé, alguns que já não estão mais presentes, outros que permanecem, enfim, obrigada a todos, por tudo, e por tanto!