

NIELSEN DE LIMA E SILVA PEREIRA

**MÚSICA E TEXTO:
UM ESTUDO COMPARATIVO DA
AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**PORTO ALEGRE
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA**

**MÚSICA E TEXTO:
UM ESTUDO COMPARATIVO DA
AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**NIELSEN DE LIMA E SILVA PEREIRA
ORIENTADORA: PROF(a). DR(a). MARIA DA GRAÇA
GOMES PAIVA**

**Dissertação de Mestrado em Aquisição da
Linguagem, apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
pelo Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**PORTO ALEGRE
2006**

Em nossos tempos, é difícil escapar da música já que ela ocupa cada vez mais o mundo que nos cerca. A música está em salas de operação, restaurantes e cafés, shopping centers, eventos esportivos, carros e, literalmente, em toda parte para aqueles que usam um walkman. Parece que o único lugar onde a música demora a ser introduzida é nas nossas escolas. (TIM MURPHEY – Music and Song)

AGRADECIMENTOS

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, pois, sem eles, esta pesquisa não teria razão de ser.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio incondicional, mesmo que à distância e por compreenderem minha ausência principalmente no período de conclusão deste trabalho.

Ao meu avô Bruno Kauer (*in memoriam*) pelo primeiro incentivo à minha educação musical.

Aos amigos que, de alguma forma colaboraram com a conclusão deste trabalho, e que também souberam entender a minha ausência como imprescindível para o meu crescimento acadêmico.

A Professora Dra. Maria da Graça Gomes Paiva por ter acreditado em mim e pelo seu apoio mesmo nos momentos em que nada parecia dar certo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS pelos preciosos ensinamentos.

Ao Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, por ter cedido o espaço e os alunos para a realização deste estudo.

Aos colegas do Cultural, em especial aqueles que, de alguma forma, colaboraram com a realização deste trabalho.

Aos Professores Cleci Bevilacqua, Sandra Sirangelo Maggio e Vilson Leffa, por aceitarem participar de minha banca de defesa.

À Professora Elsa Cristina de Mundstock e à bolsista Patrícia Ueda pelo auxílio com o tratamento estatístico dos dados.

À Professora Maria Izabél Funk Nonnemacher, pela revisão final do texto.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha educação.

RESUMO

Trata-se de realizar um estudo comparativo entre os efeitos da utilização de canções e textos em prosa na aquisição do léxico da língua inglesa como língua estrangeira. O objetivo é investigar se o uso de canções é mais eficaz do que o uso de textos em prosa para o ganho lexical do aprendiz de inglês como língua estrangeira. Os participantes foram 20 alunos de três turmas de nível intermediário com idade média de 16 anos da escola American Place do bairro Cristo Redentor, em Porto Alegre. O mesmo grupo foi submetido aos dois recursos didáticos (texto e música), porém com itens lexicais diferentes. No trabalho com texto foi utilizado um texto do livro didático adotado do qual foram selecionadas palavras-alvo de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. No trabalho com música foi utilizada a música *Beautiful Day* (U2), em que itens lexicais também foram selecionados seguindo os mesmos critérios. A Escala de Conhecimento Vocabular (PARIBAKHT; WESCHE, 1993), foi utilizada para averiguar o conhecimento lexical dos alunos antes da realização das atividades e após uma semana. Também foi aplicado um questionário para investigar as impressões dos alunos quanto ao presente estudo, suas opiniões sobre o trabalho com o léxico através de textos e com música em sala de aula, bem como suas experiências extraclasse com textos e músicas em inglês. Os resultados da pesquisa com a VKS não apontam para uma diferença significativa entre o número de palavras adquiridas através de texto e de música. Entretanto, as entrevistas revelam que os alunos percebem a eficácia do uso da música na aprendizagem do léxico, aliada ao prazer que esse recurso didático proporciona na aprendizagem de inglês, tanto dentro como fora da sala de aula.

ABSTRACT

This study aims at comparing the acquisition of words in a group of students of English as a foreign language using two different activities with two kinds of input: text and music. The experiment involved twenty intermediate students, aged between 14 and 31 years old, from three different groups at the school American Place Cristo Redentor, in Porto Alegre. The same group of students was exposed to both kinds of input, as in the study of Paribakht and Wesche (1997) used as a model. The text was extracted from *American Inside Out Intermediate*, the book being used with the groups in the regular classes, and the target words were selected according to level of difficulty and the experience of the teacher. The song *Beautiful Day* (U2) was used for the musical activity and the target words were selected following the same criteria. In order to measure the students' lexical knowledge before and after the use of the activities, the Vocabulary Knowledge Scale, which was developed by Paribakht and Wesche (1993), was applied. An interview was also carried out in order to learn more about the students' impressions about the study, about the use of texts and music and their relation with vocabulary learning, as well as their experience regarding songs and texts in English. The results show that there is no significant difference in the acquisition of vocabulary through text and music. However, the interview results show that the students agree that the use of music helps vocabulary acquisition and makes learning a more pleasant experience in and outside the classroom.

LISTA DE ABREVIATURAS

VKS: Vocabulary Knowledge Scale (Escala de Conhecimento Vocabular)

LE: Língua Estrangeira

L2: Segunda Língua

GSL: General Service List

AMFALE: Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizizes de Línguas Estrangeiras

TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - Percentuais dos escores atribuídos às palavras no pré-teste e no pós-teste	84
Tabela 2 - Percentuais de escores de conhecimento e não –conhecimento no pré e pós-teste para a música.....	84
Tabela 3 - Percentuais de escores de conhecimento e não-conhecimento no pré e pós-teste para o texto.....	85
Tabela 4 – Percentagens de todos os escores para as palavras da música.....	85
Tabela 5 – Percentagens de todos os escores para as palavras do texto.....	85
Gráfico 1 – Escores médios no pré-teste para música e texto.....	73
Gráfico 2 - Escores iniciais médios no pré-teste para música e texto... ..	81
Gráfico 3 – Ganho vocabular médio para música e texto	82

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS.....	7
TABELAS E GRÁFICOS	8
SUMÁRIO.....	9
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A Origem do Estudo	12
1.2 Hipóteses e Questões de Pesquisa	15
1.3 Objetivos.....	16
1.4 A Estrutura do Trabalho	17
2 O LÉXICO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	18
2.1 O conhecimento lexical	19
2.2 Quantas e quais palavras devemos ensinar?	23
2.3 Fatores que afetam a aquisição de vocabulário	25
2.4 O Ensino de vocabulário nos diferentes métodos de ensino de línguas	26
2.5 Tendências atuais no ensino de línguas: Abordagem Eclética	31
2.6 Abordagens para o ensino de vocabulário	32
2.6.1 Aprendizagem Incidental	33
2.6.2 Instrução Explícita	35
2.6.3 Desenvolvimento de estratégias independentes	37
2.7 O ensino de vocabulário no contexto da pesquisa	38
2.8 Um Modelo de aquisição de vocabulário	40
2.9 O Modelo de Paribakht e Wesche.....	41
3 MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	45
3.1 Como utilizar a música em sala de aula?	47
3.2 Por que música?.....	49
3.3 Música como estratégia de aprendizagem de línguas.....	51
3.4 Música e a Teoria das Inteligências Múltiplas	53
3.5 Relevância da música no ensino de vocabulário	54
3.6 O uso de música na aprendizagem de línguas: narrativas positivas	55
4 O EXPERIMENTO	59
4.1 Metodologia.....	59
4.2 A Escola.....	60
4.3 Os Alunos	63
4.4 Os Instrumentos	64
4.4.1 A Escala de Conhecimento Vocabular (VKS).....	64
4.4.2 A Entrevista.....	68
4.5 A escolha do texto, da música e das palavras	69
4.6 Procedimentos.....	72
4.6.1 A Atividade de Texto	74
4.6.2 A Atividade musical.....	75
5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	78
5.1 Os resultados da VKS	78
5.2 A Entrevista	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6.1 Conclusões	89
6.2 Limitações.....	93

6.3 Sugestões de temas para estudos futuros	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102
ANEXO I.....	102
ANEXO II.....	104
ANEXO IV	106
ANEXO V	107
ANEXO VI.....	108
ANEXO VII.....	109
ANEXO VIII	110
ANEXO IX.....	111
ANEXO X	116

1 INTRODUÇÃO

A música e o ensino de línguas, à primeira vista, parecem ser duas coisas completamente diferentes. Os textos, por sua vez, são parte essencial de praticamente todas as salas de aula de línguas, principalmente para exercitar a habilidade da leitura. Por isso os textos estão inseridos nos livros didáticos em geral, pois aprender uma língua envolve desenvolver as habilidades de ler e escrever nesta língua. Entretanto, é importante render-se a outros tipos de recursos didáticos que podem ser tão ou mais eficazes do que os já consagrados, como o texto. Em outras palavras, o ensino deveria gradualmente adaptar-se ao mundo globalizado tanto em termos econômicos, quanto em termos de troca de conhecimento. Com o advento da Internet e outras formas de comunicação, o acesso ao conhecimento tornou-se fácil e os alunos já não dependem somente da figura do professor para aprender. Eles querem um professor que seja, além de fonte de conhecimento, alguém que guie pelo processo de aprendizagem de maneira prazerosa. Assim, o professor deveria familiarizar-se com as necessidades dos alunos e, se possível, adaptar o seu planejamento a estas necessidades. O que passa pela inclusão de todos estes meios estranhos à sala de aula tradicional, mas que são parte da vida de nossos alunos. Já não é mais surpresa que a propaganda das escolas e cursos de inglês enfatize tanto os recursos extraclasse, como laboratórios, atividades extracurriculares, ou ênfase em uma educação para a vida ou mais holística. Esse arsenal de recursos vem ao encontro das necessidades de pais e alunos, que procuram uma escola mais atual e mais desafiadora.

Cabe frisar que nada está mais presente neste mundo moderno do que a música, que é quase parte integrante da vida de nossos alunos, independente da faixa etária. Aprender uma língua significa, sim, aprender a ler e escrever textos, mas esses textos podem ser extraídos da Internet, como também podem ser letras de músicas. Portanto, penso que a

música deve ser parte integrante da sala de aula do século XXI, pois atende a algumas dessas necessidades dos alunos, em especial enquanto forma de insumo eficaz na aquisição do léxico em língua estrangeira, tanto quanto outras formas discursivas.

1.1 A Origem do Estudo

Esta pesquisa surgiu de uma recorrente constatação oriunda de minha prática pedagógica e de minha história de vida: a de que aprendemos palavras com mais facilidade ouvindo músicas. Meu histórico de aprendizagem da língua inglesa corrobora afirmação, visto que aprendi e tenho aprendido muito com a música, que é uma paixão, um hobby e, eventualmente, trabalho. Como músico e colecionador musical aprendi muito sobre a língua inglesa, ouvindo música, lendo encartes de CDs, falando sobre minhas músicas e artistas preferidos ou simplesmente cantando. Minha educação musical iniciou-se de forma inusitada, ao receber de meu avô paterno um presente especial: uma harmônica. Como meus outros nove primos em primeiro grau, que haviam recebido o mesmo presente, logo passei a experimentar meu novo brinquedo. Logo estava freqüentando aulas em um conservatório musical; mais tarde tocando em uma orquestra jovem; experimentando novos instrumentos e, finalmente, atuando como músico profissional em uma banda. Do contato com outros músicos surgiu a paixão por CDs e uma coleção invejável, que incluí obras dos mais variados estilos musicais. A paixão pela língua inglesa só aumentou à medida que minha paixão pela música crescia. E creio que o aprendizado da língua foi facilitado, pois estou em constante contato com a mesma, ao ouvir canções. Posso afirmar que continuo aprendendo diariamente, toda a vez que escuto uma música nova ou canções já conhecidas, mas com palavras que não lembrava ou cujo significado não conhecia.

Merece destaque o fato de que a música parece propiciar este desejo de saber mais sobre o que aquele artista está dizendo, mesmo que seja uma metáfora ou outra figura de linguagem. Uma das cenas mais comuns que tenho vivenciado em minhas aulas de língua inglesa é a do aluno que ouviu uma música e vem ao professor para saber o que significa aquele título, qual a mensagem da música, ou a tradução de palavras que não conhece. Esta é uma cena que se repete muitas vezes em minhas aulas e provavelmente nas aulas de todo o professor de línguas. Como professor, procuro sanar as dúvidas do aluno. Em primeiro lugar, trata-se de uma oportunidade para explicar aos alunos que uma palavra solta, sem contexto, pode ter vários significados e pedir que diga a frase em que a palavra se encontra, ou seja, de mostrar que uma palavra pode ter significados distintos dependendo do contexto. Em geral, peço mais informações sobre a música, o artista e aproveito essa dúvida para aprender mais sobre os alunos e suas preferências.

Essa simples dúvida do aluno pode aproximá-lo do professor, mostrar que a aula nem sempre segue a mesma rotina de explicações, exercícios, diálogos, mas que há momentos em que aprender inglês pode ser útil para entender as músicas em inglês. Gostaria de saber se a mesma cena se repete com tanta frequência com professores de outras áreas; se um professor de Química recebe muitos questionamentos sobre um fenômeno que os alunos perceberam e relacionaram à Química, ou se o professor de Biologia é frequentemente questionado sobre nomes de plantas ou animais. Não tenho dados de outros professores, mas creio que essa cena não é tão frequente com professores de outras áreas, salvo alguns casos de alunos que são realmente interessados em assuntos pertinentes à matéria estudada. É claro que os alunos perguntam, têm dúvidas, mas, provavelmente, não são dúvidas que surgem de experiências exteriores à sala de aula, nem são dúvidas que surgem com naturalidade, sem ter conexão com o assunto estudado.

No meu histórico de músico e aficionado por música conheci várias pessoas que, mesmo sem muita instrução formal em línguas, tinham pronúncia perfeita das músicas que cantavam ou um vocabulário bem extenso para alguém que não havia, como eu, estudado a mesma língua durante anos. Sempre me perguntava: ‘Como pode esta pessoa ter tal conhecimento sobre uma língua sem nem ao menos ter estudado, enquanto meus alunos sentem dificuldade em aprender e fixar o vocabulário apresentado no livro didático?’ A resposta parece ser simples: a música possui esta magia de, de imediato, nos fazer lembrar de canções que ouvimos em nossa infância; a mesma magia que nos faz escutar música para trabalhar ou para relaxar; para marcar momentos festivos; para acordar como para dormir, enfim a música está presente em quase todos os momentos da vida. Quem não se lembra da música que escolheu para sua formatura? Quem não utilizou uma canção para lembrar de uma fórmula, ou do alfabeto da língua inglesa? Jensen (1998) descreve o “cérebro musical” onde a música desempenha várias funções, desde veículo transmissor (*carrier*) de palavras até facilitador na aquisição do léxico, o que se revela na facilidade que temos em aprender a letra das músicas.

A partir de minha experiência como professor e de meu próprio histórico de aprendiz, senti a necessidade da busca de comprovação científica para a minha forte intuição de que a música realmente auxilia na aquisição de vocabulário, testando tal hipótese com um grupo de alunos de língua inglesa como língua estrangeira. Ao ingressar no Mestrado, pretendia avaliar a eficácia do uso de música como estratégia mnemônica de aquisição lexical; entretanto, após estudar sobre nossa memória, devido à dificuldade de acesso a ferramentas de testagem de memória e após ler estudos sobre a aquisição de vocabulário, decidi comparar o ganho de vocabulário através de uma ferramenta didática já consagrada (i.e. o texto) com a ferramenta que penso ser mais eficaz (i.e. a música). Daí surgiu a idéia de

comparar o uso de atividades musicais com o uso de textos na aquisição do léxico na língua inglesa.

Durante a realização de uma pesquisa para uma das disciplinas obrigatórias do Mestrado, realizei leituras sobre o estudo de Paribakht e Wesche (1997), no qual são comparadas a aquisição de vocabulário através da leitura de textos, seguida da leitura de textos complementares, e através de leitura de textos seguidos de exercícios de fixação de vocabulário. Neste, uma mesma turma foi exposta a palavras sobre dois temas (mídia e meio ambiente) através de textos e, após a leitura dos textos, os alunos realizaram exercícios de vocabulário. A mesma turma foi exposta em outro momento a textos sobre dois outros temas (boa forma física e a revolução biológica) e leram textos complementares, com os mesmos itens lexicais. Os pesquisadores utilizaram a Escala de Conhecimento Vocabular (Vocabulary Knowledge Scale, de agora em diante, VKS) para comparar o conhecimento lexical dos alunos antes e depois do trabalho com as palavras. O mesmo grupo de alunos foi utilizado como controle e experimento. Considerei o estudo e a VKS muito pertinentes para testar a aquisição de vocabulário através de música e texto e resolvi utilizar o instrumento VKS seguindo os mesmos procedimentos com um grupo de alunos – que serviu tanto como grupo controle e grupo experimento - em minha pesquisa.

1.2 Hipóteses e Questões de Pesquisa

Com base na minha experiência e em minhas dúvidas e inquietações, além das observações em sala de aula, proponho as seguintes hipóteses e questões de pesquisa:

Hipóteses

- 1) O uso da música como insumo torna a aquisição de vocabulário mais efetiva do que a aquisição do léxico através de texto.

2) O trabalho com música proporciona uma aprendizagem mais eficaz do léxico, visto que os alunos aprendem ao mesmo tempo em que fazem uma atividade que lhes dá prazer.

3) Os alunos conseguem lembrar, com mais facilidade, palavras ou expressões aprendidas através da música.

Questões de pesquisa:

1) Os alunos reconhecem o valor da música enquanto insumo de língua inglesa?

2) Alunos de língua inglesa conseguem identificar os itens lexicais aprendidos através de músicas?

3) O ganho de vocabulário através de uma atividade musical é maior do que o ganho através de uma atividade de texto?

1.3 Objetivos

Este trabalho tem como principal objetivo comparar a aquisição do léxico em língua inglesa, por alunos do nível intermediário, através de dois tipos de insumo: texto e música. Isso foi feito pela comparação do ganho vocabular através de uma atividade de texto e de uma atividade musical.

Além disso, foi realizada com os alunos uma entrevista buscando avaliar-lhes a receptividade em relação às atividades musicais e de texto. Através dessa entrevista, procurou-se entender mais sobre os sentimentos e impressões dos entrevistados, tentando investigar se a música se apresenta como uma forma mais prazerosa de aprendizagem.

Este estudo também pretende ser uma fonte de referência e de apoio para professores interessados em utilizar a música como forma de insumo. Para a redação do capítulo teórico sobre música, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre estudos e

pesquisadores que fundamentam a inclusão da música nas salas de aula de LE, justificando o uso de música como insumo nestas.

1.4 A Estrutura do Trabalho

O presente trabalho está dividido em seis capítulos. Na Introdução, apresento a origem da pesquisa, as hipóteses e perguntas de pesquisa, bem como os objetivos da pesquisa. No capítulo 2 trato do conhecimento lexical, de questões referentes à aquisição de vocabulário mais pertinentes à sala de aula (meu objeto de estudo). No terceiro capítulo discuto a relação entre a música e o ensino de línguas. No capítulo 4, descrevo o experimento realizado. O capítulo 5 é dedicado à discussão dos resultados. No sexto capítulo apresento minhas considerações finais sobre o estudo realizado, implicações para a sala de aula, limitações do estudo, sugestões de novos temas de investigação relacionados ao deste estudo e minhas conclusões.

2 O LÉXICO¹ E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O conhecimento lexical é parte fundamental da aprendizagem de uma língua (ELLIS, 1994; ALTMAN, 1997; LEFFA, 2000; ZIMMERMAN, 1997; KRASHEN; TERRELL, 1983). Contudo, de acordo com Gass e Selinker (2001), a pesquisa em aquisição de segunda língua não dedicou muita atenção à questão lexical antes de meados da década de 1990. Os motivos estão relacionados com a dificuldade e a complexidade que envolve a pesquisa em aquisição do léxico. Poucos estudos foram realizados com enfoque na aquisição de vocabulário de uma segunda língua, se comparados ao número de estudos feitos em outras áreas como, por exemplo, a sintaxe. Porém, esse quadro tem mudado, o que ocorreu devido à importância que o conhecimento lexical tem, principalmente para os aprendizes. Ellis (1994) destaca que os falantes nativos tendem a julgar erros lexicais como mais graves do que erros gramaticais. Essa afirmação talvez se confirme pela importância que os aprendizes geralmente dão ao conhecimento do significado de palavras isoladas.

Na prática de sala de aula é comum perceber a preocupação dos alunos com o significado das palavras. Muitas vezes, ao questionar o professor sobre uma palavra, o aluno tem como resposta uma explicação ou um exemplo, que não são suficientes, pois, na maioria das vezes, é uma tradução direta ou um sinônimo da palavra que o aluno espera. O professor geralmente procura demonstrar uma palavra através de gestos, desenhos ou exemplos claros, mas o aluno insiste em confirmar o significado através da verbalização da tradução do item lexical em questão. Penso que a maioria das dúvidas dos alunos é sobre aprendizes, em especial aqueles que não estão acostumados a ler textos em outras línguas, muitas vezes se deparam com palavras desconhecidas que dificultam a compreensão. Mas, quando outros componentes da língua estão envolvidos como, por exemplo, quando há uma tentativa de inferir o tempo de uma locução verbal, há uma tendência à estratégia da

¹ Os termos *léxico* e *vocabulário* são utilizados com o mesmo sentido neste trabalho.

tentativa e erro. Parece muito mais confortável a um leitor iniciante inferir, erroneamente, que “going to” em determinada passagem é uma ação acontecendo no momento em que se fala (quando, na maioria das vezes, se refere a uma ação futura), do que arriscar adivinhar o significado de uma palavra desconhecida através do contexto. O resultado, talvez, seja a percepção que os alunos têm com relação ao conhecimento lexical em língua estrangeira. Leffa confirma esta importância que o léxico tem para o aprendiz ao afirmar:

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigado a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver que escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras. (Leffa, 2000).

O referido autor trata da importância dada pelo senso comum às palavras, mas também fala da dificuldade desta tarefa de conhecer o léxico de uma língua e da complexidade que isso envolve. Mas, afinal, o que significa conhecer uma palavra? Nas seções subsequentes buscar-se-á responder esta questão.

2.1 O conhecimento lexical

Uma das principais tarefas da pesquisa em aquisição da linguagem é o estudo do conhecimento lexical por parte dos aprendizes de uma língua estrangeira. Mas, o que significa conhecer uma palavra? Como se dá o processo de aquisição lexical? O que é necessário saber para se ter conhecimento lexical completo de uma palavra? Existe conhecimento lexical completo? Para um leigo, conhecer uma palavra em uma língua estrangeira pode ser simplesmente saber a tradução da mesma na sua língua materna, mas

há, certamente, muitos outros fatores envolvidos. Autores diferentes têm concepções diversas sobre o que significa conhecer uma palavra, mas, em geral, essas concepções reafirmam a complexidade do conhecimento lexical, ao contrário do que o senso comum entende por conhecer uma palavra. Nation (1990), por exemplo, cita oito tipos de saberes que envolvem ter conhecimento completo de uma palavra:

Quanto à forma de uma palavra, deve-se conhecer sua *forma falada*, ou seja, como ela soa, para que se possa reconhecê-la, e como ela é pronunciada para utilizá-la; e sua *forma escrita*, de modo que se consiga reconhecê-la ao deparar-se com a mesma em um texto e que, da mesma forma, se tenha a capacidade de reproduzi-la com a ortografia correta.

Quanto à posição da palavra, é necessário saber os *padrões gramaticais* em que ela pode estar inserida e os tipos de palavras que podem ser utilizados antes e depois da mesma (*collocations*), ou seja, as combinações que ela estabelece com outras palavras.

A função faz parte do conhecimento de itens lexicais e inclui saber a *freqüência* com que eles aparecem na língua e, conseqüentemente, a freqüência com que se pode utilizá-los, o que envolve, também, saber em quais contextos seu uso se faz mais apropriado (*appropriateness*).

O significado de uma palavra envolve mais do que a simples tradução, mas o seu *conceito*, ou seja, a idéia que ela expressa; e as *associações*, ou as palavras relacionadas a ela, como sinônimos ou antônimos, para que se possa substituí-la e seu significado possa ser transmitido de modo mais elaborado.

Anglin (1985 apud Hedge, 2000, p.123) ilustra o conhecimento lexical de uma forma bastante complexa. Os diferentes aspectos da palavra ‘cachorro’, por exemplo, seriam apresentados através de um esquema composto de uma série de itens referentes ao vocábulo. O conhecimento de tal palavra, então, incluiria desde aspectos mais gerais

inerentes a um animal, como as partes do corpo, sons, ou características mais comuns, passando pelos tipos de cachorro, raças e até informações mais particulares da relação de uma pessoa com os ‘cachorros’, como traumas, ou experiências vivenciadas com cachorros. Alguém que tenha sido mordido ou atacado por um cachorro poderia ter, no seu esquema de cachorro, um animal violento ou perigoso, enquanto alguém que só tenha tido experiências boas, não teria esses itens no seu esquema ou rede semântica.

Outros autores (GASS e SELLINKER, 2001; PARIBAKHT e WESCHE, 1997) apresentam o conhecimento lexical como um continuum, ao invés de uma simples dicotomia (conhecer, ou não conhecer a palavra). Há todo um processo de conhecer uma palavra que passa por vários estágios, o que Gass e Selinker (2001) denominam de *aprendizagem de vocabulário incremental*. O aprendiz não aprende uma palavra com todas as suas características e detalhes no primeiro contato – informação semântica e sintática pode ser adquirida cada vez que se ouve a mesma palavra em outros contextos. Nesse sentido, a aprendizagem de vocabulário é um processo recorrente que não ocorre instantaneamente. Paribakht e Wesche (1997) compartilham dessa mesma idéia sobre a aquisição de vocabulário e desenvolveram uma Escala de Conhecimento de Vocabulário, dividindo nosso conhecimento lexical em cinco estágios:

1. A palavra é desconhecida.
 2. A palavra é familiar, mas o significado é desconhecido.
 3. A palavra é reconhecida e sabe-se a tradução para a língua nativa ou um sinônimo.
 4. A palavra é usada apropriadamente em uma frase quanto aos seus aspectos semânticos.
 5. A palavra é usada corretamente quanto aos seus aspectos semânticos e sintáticos.
- (PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p. 181).

Tal divisão foi tomada como base para este estudo, considerando-se que a partir dela foi desenvolvida a VKS. Mais detalhes sobre a VKS serão explicitados no Capítulo 4, no qual o instrumento é descrito.

Todos esses fatos sobre o conhecimento lexical demonstram o quão complexo é o processo de aquisição de vocabulário. Para Richards (1976), por exemplo, existem oito pressupostos do que significa conhecer uma palavra:

1. O falante nativo de uma língua continua a expandir seu vocabulário na idade adulta, o que, comparativamente, não acontece com a sintaxe.
 2. Conhecer uma palavra significa conhecer o grau de probabilidade de encontrá-la na fala ou na escrita.
 3. Conhecer uma palavra implica conhecer as limitações de uso de acordo com a variação de função e de situação.
 4. Conhecer uma palavra implica conhecer o comportamento sintático associado a ela.
 5. Conhecer uma palavra implica conhecer a forma subjacente dessa palavra e suas possíveis derivações.
 6. Conhecer uma palavra implica conhecer a rede de associações entre ela e outras palavras da língua.
 7. Conhecer uma palavra significa conhecer seu valor semântico.
 8. Conhecer uma palavra significa conhecer diferentes significados associados a ela.
- (Richards, 1976).

A lista de conhecimentos envolvidos em saber uma palavra inclui, talvez, a maioria dos componentes relacionados ao léxico, inclusive aqueles relacionados tanto à percepção como à produção. Entretanto, pode-se questionar se é possível ter conhecimento completo de uma palavra. Também é preciso definir o que é uma palavra. Frequentemente uma palavra sozinha não expressa uma idéia completa, e torna-se necessário considerar os itens que a antecedem ou precedem, como é o caso de algumas expressões idiomáticas, ou

das locuções verbais (phrasal verbs), na língua inglesa. Lewis (1993) divide os itens lexicais em cinco categorias:

- 1) **Palavras**: o tipo mais básico de item lexical, a palavra individual, com significado completo.
- 2) **Polipalavras**²: duas, três, ou mais palavras que sempre são utilizadas em conjunto e na mesma ordem como, por exemplo, “*on the other hand*” e “*by the way*”.
- 3) **Colocações**: palavras individuais que são utilizadas em conjunto com outras, mas que devem ser tratadas como itens lexicais individuais, por exemplo, a “*short-term strategy*”, “*rancid butter*”.
- 4) **Expressões fixas**: “Bom dia”, “*sorry to interrupt*”; “*just a moment, please*”.
- 5) **Expressões semifixas**: “*Could you pass..., please?*”.

Para fins desta pesquisa, foram utilizadas palavras e algumas polipalavras, pela dificuldade de encontrar músicas que tivessem um número suficiente de palavras com o nível de dificuldade adequado para este estudo. Após discutir o que significa conhecer uma palavra e os vários tipos de itens lexicais, faz-se necessário tratar de quantas e quais destas devem ser ensinadas.

2.2 Quantas e quais palavras devemos ensinar?

Uma questão importante quanto ao ensino de vocabulário é a escolha das palavras que devemos ensinar. Isso envolve saber, também, quantas palavras precisamos conhecer. Nation (2003) responde essas perguntas e divide o vocabulário da língua inglesa em quatro grupos principais:

- 1) Palavras de alta frequência: aproximadamente 2000 famílias de palavras que podem corresponder de 80% a 95% dos itens lexicais em um texto.

² O termo polipalavra foi utilizado por Sardinha (2000) como tradução para o termo *poliwords*, inicialmente empregado por Lewis.

- 2) Palavras acadêmicas: ocorrem normalmente em textos acadêmicos e que não estão entre as 2000 palavras de maior frequência. Correspondem de 8,5% a 10% das palavras dos textos acadêmicos e cerca de 91% destas palavras vêm do francês, do latim e do grego (o que, em geral, facilita o seu aprendizado para falantes de língua portuguesa).
- 3) Palavras técnicas: são termos específicos de diversas áreas do conhecimento (aproximadamente 1000 palavras por área). Muitas delas também são provenientes do francês, do latim ou do grego.
- 4) Palavras de baixa frequência: este grupo é composto por todas as palavras que não estão nos grupos anteriores ou, aproximadamente, 123.000 famílias de palavras.

Conhecer esses grupos e as palavras que os formam pode ajudar na escolha do vocabulário a ser abordado em sala de aula. As palavras de alta frequência devem ser ensinadas primeiramente, pois são essenciais para o desenvolvimento do léxico, uma vez que podem ajudar na aquisição das palavras de baixa frequência. Estas, por sua vez, não precisam ter atenção especial por parte dos professores (NATION, 1990), pois a melhor forma de aprendê-las é desenvolvendo estratégias para lidar com esse tipo de vocabulário. Afinal, uma vez que se aprendeu as duas mil palavras de alta frequência, passa-se a uma tarefa um pouco mais árdua de aprimorar o conhecimento lexical aprendendo as palavras de menor frequência.

Definido o que significa conhecer uma palavra e os quatro grupos principais de palavras da língua inglesa, passo a tratar de questões referentes à maneira como estas palavras são aprendidas.

2.3 Fatores que afetam a aquisição de vocabulário

Diversos fatores afetam a aquisição do léxico e estão relacionados a diferentes aspectos da aquisição, como o insumo, o armazenamento, organização e construção do vocabulário em nossa mente e até fatores culturais e situacionais. De acordo com Hedge (2000, p.118), ‘a forma como esses fatores afetam a aquisição de vocabulário nem sempre é entendida claramente, e os achados da pesquisa sobre o léxico parecem estar em contradição com a prática de sala de aula’. Novamente, a aquisição do léxico demonstra ser um processo com uma complexidade que dificulta o seu estudo.

Entre os fatores relacionados com o insumo que influenciam a aquisição de um item lexical podemos citar a *freqüência*, a *pronúncia* e a *contextualização*. Nagy e Herman (1987 apud BROWN, 1993) afirmam que um único contato com uma palavra inserida em um contexto pode movê-la um nível acima na escala do conhecimento. Entretanto, não há informações precisas sobre o número de contatos necessários para que se aprenda uma palavra nova (HUCKYN, 1993). Esse número pode variar de acordo com outros fatores, como a contextualização ou a saliência. Também devem ser considerados fatores como a utilidade de uma palavra ou a necessidade dos alunos em aprender uma determinada palavra. Um bom exemplo do papel da freqüência é o verbo ‘play’, que logo é aprendido por iniciantes, em especial adolescentes, pelo seu uso freqüente, que está relacionado com a sua utilidade, pois uma palavra que está mais próxima de nossa realidade tende a ser mais facilmente aprendida. Uma série de fatores também interferem na aquisição, como, por exemplo, a saliência, ou a importância de uma palavra. Essa importância em um certo contexto pode depender da freqüência com que aparece, mas também de outros fatores, como foco instrucional, importância para a mensagem a ser comunicada, fonologia ou a classe gramatical.

Para fins deste estudo, procurou-se ter um certo controle sobre o número de exposições que os alunos teriam às palavras-alvo, que deveriam ser iguais para os dois tipos de insumo (texto e música). Além disso, na escolha das palavras, foi considerado o critério da contextualização, ou seja, foram selecionadas palavras cujo significado pudesse ser extraído do contexto.

2.4 O Ensino de vocabulário nos diferentes métodos de ensino de línguas

Para se entender o papel do léxico no ensino de línguas nos dias de hoje é necessário que se trace um panorama da importância do léxico nos diferentes períodos da história do ensino. De acordo com Zimmerman (1997), o léxico nem sempre teve o valor que lhe é merecido nestes diferentes períodos. Os pesquisadores e professores priorizavam a sintaxe e a fonologia (RICHARDS, 1976), pois estes seriam candidatos mais sérios a teorização e mais centrais à teoria lingüística e mais importantes para a aprendizagem.

Como geralmente acontece com teorias que se substituem, uma nova visão surge contrariando a visão anterior na sua totalidade ou em parte. Porém, por algum motivo desconhecido, esta insatisfação, normalmente, não estava relacionada ao papel do vocabulário, mas a questões relativas à fluência e aos objetivos do uso da língua pelos aprendizes.

Zimmerman (1997) avalia o papel do vocabulário nas metodologias de ensino de línguas estrangeiras, conforme o que segue:

1) O Método Gramática e Tradução

Esse método começou a ser usado na Prússia no final do século XVIII para o ensino de línguas modernas. Tinha como principal objetivo preparar os alunos para ler e escrever textos clássicos e para passar em testes padronizados.

(HOWATT, 1984; RIVERS, 1981 citado em ZIMMERMAN, 1997). Portanto, eram utilizados textos clássicos que deveriam ser traduzidos. O vocabulário era apresentado em listas de palavras que deveriam ser memorizadas com suas traduções na língua materna do aprendiz. Eram, em geral, palavras obsoletas, ou seja, não eram ensinadas objetivando o seu uso em situações de comunicação ou produção de textos. A habilidade do aprendiz era medida por sua capacidade de analisar a estrutura sintática e conjugar verbos.

2) O Movimento de Reforma

Durante esse período, a seleção de vocabulário passou a ser feita de acordo com a simplicidade e utilidade das palavras. Entretanto, o objetivo não era aprender as palavras isoladamente, mas as frases. Acreditava-se na primazia da língua falada sobre a língua escrita. Henry Sweet, um dos expoentes do movimento, elaborou um currículo que era baseado na linguagem oral cuidadosamente controlada. Listas de palavras eram evitadas. De acordo com Sweet, “embora a língua seja feita de palavras, nós não falamos através de palavras, mas através de frases. De um ponto de vista prático, tanto como científico, a frase é a unidade da língua, não a palavra. De um ponto de vista puramente fonético, as palavras não existem”. (SWEET citado em ZIMMERMAN, 1997, p. 7).

3) Método Direto

O Método Direto foi desenvolvido por Sauveur e começou a ser utilizado no final do século XIX, entretanto, popularizou-se através das escolas Berlitz. Suas principais características são: o uso da língua-alvo na sala de aula o

tempo todo, estudo em grupos pequenos, e o uso da interação para o ensino da língua-alvo, ensinada de forma gradual com vocabulário quotidiano e simples, utilizando-se de objetos ou de figuras que eram levados para a sala de aula (*realia*).

4) Método de Leitura/Ensino de Linguagem Situacional

O Método de Leitura e o Ensino de Linguagem Situacional surgiram nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, respectivamente, nas décadas de 1920/1930, como reação ao Método Direto. O Método da Leitura tinha como principal característica o desenvolvimento da habilidade de leitura. Um de seus expoentes, West, afirma que ‘o principal na aprendizagem de uma língua é a aquisição de vocabulário e a prática em utilizá-lo (...) o problema é *qual* (grifo do autor) vocabulário; e nenhum dos livros-texto modernos tentou resolver este problema’ (WEST citado em ZIMMERMAN, 1997, p. 9). Ao mesmo tempo, na Inglaterra, lingüistas tentavam melhorar as bases científicas do Método Direto, criando o que foi chamado de Ensino de Linguagem Situacional. Eles acreditavam que a língua devia ser ensinada através da prática de estruturas básicas em atividades significativas e situacionais. Pela primeira vez percebeu-se a necessidade de se desenvolver bases mais científicas para a seleção do vocabulário de cursos de línguas.

5) Método Áudio-lingual

O Método Audio-lingual surgiu nos Estados Unidos como uma reação ao Método da Leitura, durante a Segunda Guerra Mundial, e foi desenvolvido por lingüistas estruturalistas. É baseado na teoria behaviorista, ou seja, na crença

de que o aprendizado é um processo de formação de hábitos e, portanto, tem como elemento principal a repetição oral das estruturas a serem aprendidas. Os itens lexicais eram selecionados de acordo com a sua simplicidade e familiaridade, pois serviam de ‘pano de fundo’ para o aprendizado dos tópicos gramaticais.

6) Ensino de linguagem comunicativa

Esse termo é utilizado em relação a uma série de métodos surgidos em meados da década de 1970. Uma das bases desta tendência no ensino de línguas é o conceito de competência comunicativa, que pode ser definido como o conhecimento internalizado do uso adequado da língua em diferentes situações. Há maior ênfase nos aspectos sociolingüísticos e pragmáticos da língua, e não na acuidade gramatical. Os *syllabus* são baseados em dois conceitos importantes criados neste período: as *noções* (que são conceitos como *tempo*, *quantidade*, *espaço*) e as *funções* (atos como *pedidos*, *aceitar um pedido*, *recusar um pedido*). Ter fluência na língua-alvo é crucial, e a aquisição de vocabulário é vista como uma consequência do uso da língua.

7) Abordagem Natural

Semelhante aos métodos comunicativos, tem como principal objetivo desenvolver a capacidade comunicativa, porém baseada no Modelo do Monitor, de Krashen, que estabeleceu cinco hipóteses para o ensino de línguas:

(1) A hipótese da Aquisição e Aprendizado: a aquisição da língua é diferente do aprendizado formal, que enfatiza regras conscientes e correção de erros; (2) A hipótese da Ordem Natural: as estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas naturalmente de forma previsível; (3) A hipótese do Monitor: o aprendizado consciente tem a função de monitorar ou editar nosso desempenho lingüístico; (4) A hipótese do Insumo: língua é adquirida quando o insumo é interessante e relevante e está um nível acima do nível atual de competência, $i + 1$, onde i é o nível atual de competência do aprendiz (considerando-se a hipótese da Ordem Natural que divide o aprendizado em estágios bem definidos); (5) A hipótese do Filtro Afetivo: a aquisição da linguagem depende de fatores de atitude e quanto mais baixo estiver este filtro, mais fácil será de aprender a língua alvo. Como para abordagem natural a aquisição depende de insumo compreensível, o vocabulário é um fator crucial. Krashen e Terrell (1983, p.155) afirmam que o vocabulário é crucial para a comunicação, sendo essencial para entender e expressar idéias durante a comunicação.

8) Abordagem Lexical

Lewis (1993) descreve a abordagem lexical, que tem como base a aplicação de atividades como a de identificação de porções (*chunks*) de linguagem, assim como de combinações, preenchimento de espaços em branco, categorização, seqüenciamento e eliminação de itens lexicais não associados, por meio de exemplos retirados de fonte autêntica.

Sobre a questão do papel do vocabulário na instrução em línguas estrangeiras, Chamot e O'Malley (1986) afirmam que “é curioso refletir que tão pouca importância tem

sido dada ao vocabulário no ensino de línguas modernas. Tanto o modelo behaviorista/estruturalista, como o modelo comunicativo/funcional, cada um de maneira diferente, prestaram pouca atenção ao vocabulário”. Com o surgimento de novas abordagens para o ensino de línguas, uma das quais leva o nome de abordagem lexical, o vocabulário passou a ser mais valorizado. Contudo, após todos estes períodos e mudanças no foco do ensino de línguas, chegamos a um período no qual todas as idéias parecem fazer sentido e mostram-se úteis enquanto formas de ensinar uma língua, incluindo o seu vocabulário.

2.5 Tendências atuais no ensino de línguas: Abordagem Eclética

A tendência atual no ensino de vocabulário é uma abordagem que se utiliza dos pontos fortes de todas as abordagens já utilizadas, o que Brown (2001) chama de abordagem eclética. Realmente, a impressão que se tem ao estudar tantas abordagens distintas e com idéias muitas vezes divergentes é que todos os métodos criados até hoje têm alguma contribuição para dar a um professor que não queira se prender exclusivamente a uma única proposta de ensino. Depois de tantas mudanças de foco no ensino de línguas, e lendo mais sobre cada período e suas tendências, é difícil discordar que todas as abordagens e métodos já criados têm seus pontos positivos e negativos e que o professor pode apropriar-se dos aspectos que são pertinentes em diferentes momentos. A ‘abordagem ideal’ deveria incluir diversos princípios básicos do ensino e aprendizagem que podem servir de base para a elaboração das aulas e deve partir do entendimento global dos princípios teóricos sobre o processo de ensino e aprendizagem e não de uma série de princípios estáticos (BROWN, 2001, p.40). Houve um momento no final do século passado em que começou a haver uma grande preocupação com o futuro do ensino de línguas. Havia um certo descontentamento com as abordagens existentes e parecia não haver uma

solução aparente para esse problema. A solução foi não encontrar uma só solução, mas utilizar todo o conhecimento anterior sobre o assunto de forma integrada. Segundo Brown (2001, p. 39), não havia a necessidade de um novo método de ensino de línguas. Ao invés disso, era necessário continuar a tarefa de unificar a abordagem de ensino de línguas corrente e a elaboração de tarefas eficazes e técnicas que fossem guiadas por essa abordagem.

Nunan vai mais adiante na avaliação desse momento de impasse:

“Percebeu-se que nunca houve e provavelmente nunca vai haver um método para todos, e o foco nos últimos anos tem sido na elaboração de tarefas e atividades para a sala de aula que estejam de acordo com o que nós sabemos sobre a aquisição de segunda língua, e que também estão de acordo com a dinâmica da sala de aula em si.” (NUNAN, 1991, p.228)

A afirmação de Nunan nos leva a crer que o ideal, após tantas mudanças no foco do ensino de línguas estrangeiras e na forma como a língua (e o ensino de vocabulário) é vista, talvez seja utilizar todo o conhecimento já adquirido sobre a sala de aula e adaptar essas idéias a nossa realidade. Ao trabalhar com alunos cujo objetivo é simplesmente aprender a ler (como é o caso de alguém que vai fazer uma prova de proficiência para ingresso em cursos de Mestrado e Doutorado), o foco deve ser em estratégias de leitura, deixando a língua falada em segundo plano. Portanto, em alguns casos, até mesmo o uso da música tem que ser deixado de lado, dependendo dos objetivos dos alunos e do contexto de sala de aula.

2.6 Abordagens para o ensino de vocabulário

Para compreender um pouco mais sobre o que significa ensinar vocabulário, faz-se necessário tratar de questões referentes somente a esse componente da linguagem, uma vez que os diferentes métodos de ensino de línguas também incluem os outros componentes, como a sintaxe, a fonologia, entre outros.

Hunt (2002) defende o uso de três abordagens diferentes, em conjunto, na instrução de vocabulário: aprendizagem incidental, instrução explícita e desenvolvimento de estratégias independentes.

2.6.1 Aprendizagem Incidental

A aprendizagem incidental acontece quando o aprendiz ‘extrai’ o significado de itens lexicais através do contexto, normalmente através da leitura, idéia que está fortemente relacionada a uma das hipóteses propostas por Krashen em sua Abordagem Natural: a do insumo, segundo a qual a aquisição, no caso, a aquisição de vocabulário, ocorre quando o insumo é compreensível, ou seja, está um nível acima do nível de competência do aluno (KRASHEN; TERREL, 1983).

Em se tratando de aprendizagem incidental, Hunt e Beglar (2002) afirmam ser necessário que se proporcione ao aprendiz oportunidades para aprender vocabulário sem que ocorra instrução explícita, o que pode ocorrer através de leitura ou audição. Gass e Selinker (2001) definem a aprendizagem incidental de vocabulário como “o que acontece quando aprendemos palavras novas enquanto estamos com a atenção voltada para a compreensão do significado e não com o objetivo de aprender novo vocabulário”. Vários estudos atestam que há aprendizado de vocabulário através da leitura extensiva (CHUN; PLASS, 1996; DAY; OMURA; HIRAMATSU, 1991; HULSTIJN; HOLLANDER;

GRAIDAN US, 1996; ZIMMERMAN, 1997b). No caso de iniciantes, uma solução é o uso de textos adaptados até que os alunos estejam aptos a lerem material autêntico.

Outra forma de aprender vocabulário fora da sala de aula é através da audição de material autêntico, como músicas ou vídeos. Duquette e Painchaud (1996) comparam a aquisição de vocabulário através de contextos de áudio e vídeo e concluem que o ganho de vocabulário em contextos de vídeo e áudio é maior do que o obtido através da leitura de textos durante estudos realizados na língua materna. Os autores também comparam a aquisição através de áudio e vídeo e concluem que o ganho é maior através de atividades de vídeo. Durante a realização de atividades de vídeo menos atenção é dada a pistas lingüísticas, mas o acréscimo de pistas visuais facilita a compreensão de palavras desconhecidas; enquanto nas atividades de áudio o aprendiz tem a sua disposição somente pistas lingüísticas e de contexto.

Nation e Coady (1988 apud HUNT, 2002) estabelecem os cinco passos que os aprendizes seguem depois de decidir que uma palavra pode ser compreendida através do contexto:

- 1) Determinar a classe gramatical da palavra desconhecida.
- 2) Examinar o contexto imediato e simplificá-lo, se necessário.
- 3) Examinar o contexto mais amplo, o que inclui examinar a oração que contém a palavra e suas relações com as orações e frases próximas.
- 4) Adivinhar o significado da palavra desconhecida.
- 5) Verificar se o palpite está certo.

A aprendizagem incidental tem como principais vantagens o fato de sempre ser contextualizada e de permitir que o aluno aprenda vocabulário através de suas próprias escolhas de leituras, músicas, vídeos ou até durante uma conversa informal. Porém, tem suas limitações identificadas por Huckin e Coady (1999), resultantes do processo de inferência realizado pelos alunos quando está recebendo um insumo e tentando aprender

vocabulário a partir deste. Pode-se inferir algo incorreto e a inferência correta depende do conhecimento de outros itens lexicais. Esse processo é complicado, requer o uso de estratégias e nem sempre leva a aquisição da palavra inferida. Além disso, há uma série de itens lexicais cujo significado não é entendido tão facilmente através do contexto ou que tendem a ser inferidos incorretamente (LAUFER, 1997), como expressões idiomáticas, os falsos cognatos, formas lexicais semelhantes, palavras com significados múltiplos e palavras com estrutura morfológica enganosa.

Na próxima seção será descrita outra abordagem para o ensino de vocabulário, a instrução explícita, que pode ser considerada, ao mesmo tempo, a abordagem oposta à aprendizagem incidental, mas, também, uma forma de complementar essa forma de ensino.

2.6.2 Instrução Explícita

Por instrução explícita entende-se o ensino de itens lexicais diretamente, sem que estejam, necessariamente, presentes em texto. O vocabulário é apresentado isoladamente através de uma série de técnicas que incluem o trabalho com dicionário, trabalho com a palavra em si (identificar os sufixos e prefixos, por exemplo), construção de redes semânticas, entre outras (SÖKMEN, 1997).

A instrução explícita é defendida por alguns autores (NATION; NEWTON, 1997; LEWIS, 1993), principalmente nos níveis iniciais, nos quais o aluno pode ainda não ter o conhecimento lexical necessário para inferir o significado de palavras através do contexto. Uma forma de tornar a instrução mais proveitosa é descobrir que palavras, entre aquelas mais utilizadas, os alunos precisam estudar. Nation (1990) criou um teste para avaliar o conhecimento lexical, no qual os aprendizes marcam as palavras que eles crêem saber. Dessa forma podemos investir naquelas palavras que os alunos realmente necessitam estudar.

West (1953) apresenta uma lista de 2000 palavras que são mais úteis aos aprendizes de inglês. A *General Service List* (GSL) inclui palavras de uso mais frequente na língua inglesa, levando em consideração fatores que determinam a utilidade de uma palavra. O professor pode, utilizando o teste de Nation ou a GSL, focar sua instrução nos itens lexicais que os alunos desconhecem e que, portanto, podem ser mais úteis. Aplicando o teste criado por Nation ou apresentando a GSL aos alunos e pedindo que, similarmente aos procedimentos do teste de Nation, eles marquem as palavras conhecidas (ou desconhecidas), podemos verificar quais itens lexicais precisam ser ensinados.

Krashen e Terrell (1983) também defendem o ensino explícito de itens lexicais, como uma forma de tornar a aquisição de outros itens possível, através do ensino de palavras que vão possibilitar a compreensão de um texto ou atividade (*pre-teaching*). De acordo com os autores, isso não garante a aquisição dos itens ensinados explicitamente, mas serve como uma forma de tornar a atividade mais compreensível e ajuda na aquisição de outras palavras de forma indireta, através do contexto.

Zilles (2002) comparou o ensino direto de vocabulário com o ensino indireto de vocabulário e concluiu que é necessário haver um foco explícito na palavra-alvo, ou seja, defende o ensino direto de vocabulário. Não exclui o uso de textos no ensino de vocabulário, mas defende que se mantenha o foco na aquisição explícita da palavra. O autor utilizou o modelo de Paribakht e Wesche (1997) com dois grupos que foram expostos às duas abordagens (ensino direto e explícito). Porém, aplicou dois pós-testes, um logo após o término do tratamento e um pós-teste tardio, trinta dias após a realização do pós-teste. A proporção de palavras aprendidas no pós-teste foi de 60% para o grupo explícito e de 24% para o grupo indireto, que foi considerada uma diferença considerável. Entretanto, no pós-teste tardio, as proporções de palavras aprendidas foram de 81%, no grupo direto e

76%, no grupo indireto. Portanto, não houve diferença significativa no ganho vocabular medido no pós-teste tardio.

Além dessas duas abordagens para o ensino de vocabulário, também pode-se estimular o desenvolvimento de estratégias independentes, que permitem que os alunos aumentem o seu vocabulário sem ter, necessariamente, o auxílio do professor. Essa abordagem será descrita na próxima seção.

2.6.3 Desenvolvimento de estratégias independentes

Hunt (2002) defende o desenvolvimento de estratégias como, por exemplo, adivinhar através do contexto, que é citada como uma tarefa complexa e normalmente difícil de ser realizada com sucesso. De acordo com Nation (1990) é necessário saber aproximadamente 95% das palavras de um texto para fazê-lo com sucesso. Novamente, o uso de material facilitado para iniciantes pode ajudar a desenvolver essa habilidade. Outras estratégias, como o reconhecimento de cognatos ou o estudo de prefixos e sufixos, podem auxiliar os alunos no processo de inferência de significado de palavras.

Hunt (2002) também sugere examinar diferentes tipos de dicionários e ensinar os alunos a utilizá-los. O autor atesta a validade de dicionários *bilingualized*, ou seja, aqueles nos quais além de uma explicação, na língua estrangeira, do significado da palavra e exemplos de uso (normalmente presentes em dicionários monolíngües), está presente a tradução (ou traduções) da palavra em questão. Dicionários em CD-ROM têm a vantagem da facilidade de manuseio e podem ser enriquecidos com recursos visuais, que também facilitam a memorização de novas palavras.

Na próxima seção será avaliado o trabalho com vocabulário na escola onde a pesquisa foi realizada, a proposta de trabalho com léxico do livro didático utilizado com os participantes e o que acredito ser a abordagem ideal para o ensino do léxico.

2.7 O ensino de vocabulário no contexto da pesquisa

O método Think English, utilizado pelas escolas do Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, tem como principal característica levar o aluno a pensar em inglês, ou seja, não decorar frases feitas, mas aprender as estruturas do inglês, tornar-se capaz de raciocinar e de comunicar-se com facilidade. A ênfase está nas diferentes habilidades: a compreensão, leitura, escrita e fala e o uso da língua materna raramente ocorre em sala de aula. O trabalho com vocabulário é incluído nas diferentes habilidades e é estimulado juntamente com os outros componentes da língua, de forma balanceada. O professor tem uma certa liberdade para trazer atividades extras e trabalhar os conteúdos da forma que achar mais apropriada, contanto que cumpra o plano de aula apresentado pela coordenação. Esse plano deve ser seguido, pois as provas são padronizadas e o professor deve cumprir o cronograma de conteúdos para que os alunos façam os testes. Há uma ênfase nas estruturas da língua inglesa, que sempre são cobradas nas avaliações, mas o significado também é enfatizado. No nível intermediário é utilizado o livro *American Inside Out Intermediate*, que tem sua própria abordagem para o ensino de vocabulário.

O trabalho com vocabulário na série *American Inside Out* (KAY; JONES, 2003) é realizado de acordo com os tópicos das unidades e com os conteúdos apresentados. Os exercícios de vocabulário, geralmente, seguem um padrão de fixação de palavras e expressões presentes nas lições. Em geral, o vocabulário novo apresentado não está inserido em uma só categoria lexical, mas encontra-se misturado. Parece que a escolha dos

itens a serem trabalhados está muito mais relacionada ao grau de dificuldade das palavras e expressões, do que ao tópico. Os alunos devem acostumar-se a tentar inferir o significado a partir do contexto e são freqüentes os exercícios em que se deve relacionar o item a ser ensinado ao seu correspondente (sinônimo ou explicação). Esse foi um dos motivos que me levou a optar por este tipo de exercício como *follow up* do texto e da música trabalhados nesta pesquisa.

Entretanto, o material parece não ser o mais adequado à realidade brasileira e à idade média dos alunos (16 anos). Em alguns momentos, parece que é necessário mais maturidade do que os alunos, em geral, apresentam. A idade média dos participantes desta pesquisa foi de 16 anos, e os jovens dessa idade, em geral, apresentam uma certa apatia com relação a assuntos que não são muito atraentes. Assuntos como o mundo do trabalho, experiência de viagem, culturas desconhecidas, entre outros presentes no livro, podem ser difíceis de serem debatidos em turmas como essas. O texto selecionado para o estudo está em uma lição que causa uma certa curiosidade nos alunos, sobre seriados de televisão.

Quanto à abordagem de ensino de vocabulário do livro, essa é, em muitos momentos, problemática, pela dificuldade de alguns itens e porque alguns exercícios não são atrativos. Um tipo de exercício recorrente no livro solicita que os alunos lembrem de expressões ou partes de expressões recém-lidas. O problema é que, no contexto em que estamos trabalhando, muitas vezes o aluno pouco entendeu do texto, e ainda tem que lembrar parte dele. Cabe ao professor trabalhar as palavras antes da leitura, apresentando-as de uma forma que seja mais atraente, mas isso pode fazer com que um exercício com as mesmas palavras após a leitura não se justifique. Mas, apesar desses problemas, que estão mais relacionados com o contexto em que o livro é utilizado, a série *American Inside Out* tem sido utilizada há três anos nas escolas do Cultural com um certo sucesso, pois os

professores têm uma certa liberdade para adaptar e modificar as partes muito distantes da realidade dos alunos.

Para concluir este capítulo sobre o léxico é importante que se defina o que se entende por aquisição de vocabulário e como essa acontece. Na próxima seção, descrevo um modelo de aquisição de vocabulário que condiz com o modelo proposto por Paribakht e Wesche.

2.8 Um Modelo de aquisição de vocabulário

Gass (1997) apresenta um modelo geral de aquisição de L2, elaborado em 1988. Este modelo é baseado numa visão do aprendizado como processamento de informação, ou seja, está relacionado com o modo como a língua é armazenada em forma de conhecimento e se manifesta através da performance. O modelo de Gass foi originalmente proposto para a aquisição da linguagem, principalmente da gramática, mas Paribakht e Wesche (1996) afirmam ser relevante para a aquisição de vocabulário através de textos escritos. Gass divide a aquisição de uma língua em cinco etapas, que vão desde a sua exposição à língua até a produção da mesma, conforme exposto abaixo.

- 1) Percepção: nesta etapa o aprendiz reconhece que há algo a ser aprendido e tenta relacionar com o conhecimento prévio que tem da língua.
- 2) Insumo compreendido: após perceber que há algo para aprender, pode haver a compreensão do insumo, processo que envolve a negociação ou modificação do insumo.
- 3) Internalização: é a assimilação dos dados lingüísticos, a atividade mental que media o insumo e as gramáticas. Aqui são feitas as generalizações e os traços de memória são formados.

4) Integração: o processo de internalização leva a integração ao sistema de gramática do aprendiz ou ao armazenamento para uso e análise futuros. Essa etapa consiste de mudanças no sistema internalizado de regras do aprendiz, baseadas na nova informação.

5) Produção: é a manifestação de todo o processo de aquisição; esse estágio força o aprendiz a refletir sobre a adequação do seu conhecimento da L2 ao que quer dizer ou escrever.

De acordo com Paribakht e Wesche (1996), esse modelo de aquisição da linguagem está de acordo com os estágios propostos para o conhecimento lexical (já descritos na seção 2.1). Para os autores:

O esquema proposto enfatiza os estágios iniciais do aprendizado de uma palavra não-familiar ou de aprendizado mais aprofundado sobre uma palavra que é de alguma maneira familiar (...). Assim, a caracterização de Gass dos estágios indo dos dados lingüísticos do ambiente à internalização de conhecimento novo nos parece um modelo geral apropriado para a nossa categorização. (p.163)

Na próxima seção apresentarei uma descrição mais detalhada do modelo elaborado por Paribakht e Wesche.

2.9 O Modelo de Paribakht e Wesche

Este estudo teve como modelo o estudo de Paribakht e Wesche (1997), no qual foi comparada a aquisição de vocabulário através da leitura de textos seguida da leitura de textos complementares, e através da leitura de textos seguida de exercícios complementares de vocabulário. Para estudar o conhecimento lexical, Paribakht e Wesche (1993) desenvolveram uma Escala de Conhecimento de Vocabulário (VKS), dividindo nosso conhecimento lexical em cinco estágios:

1. a palavra é desconhecida;
2. a palavra é familiar, mas o significado é desconhecido;
3. a palavra é reconhecida e sabe-se a tradução para a língua materna ou um sinônimo;
4. a palavra é usada apropriadamente em uma frase quanto aos seus aspectos semânticos;
5. a palavra é usada corretamente quanto aos seus aspectos semânticos e sintáticos.

(PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p. 181)

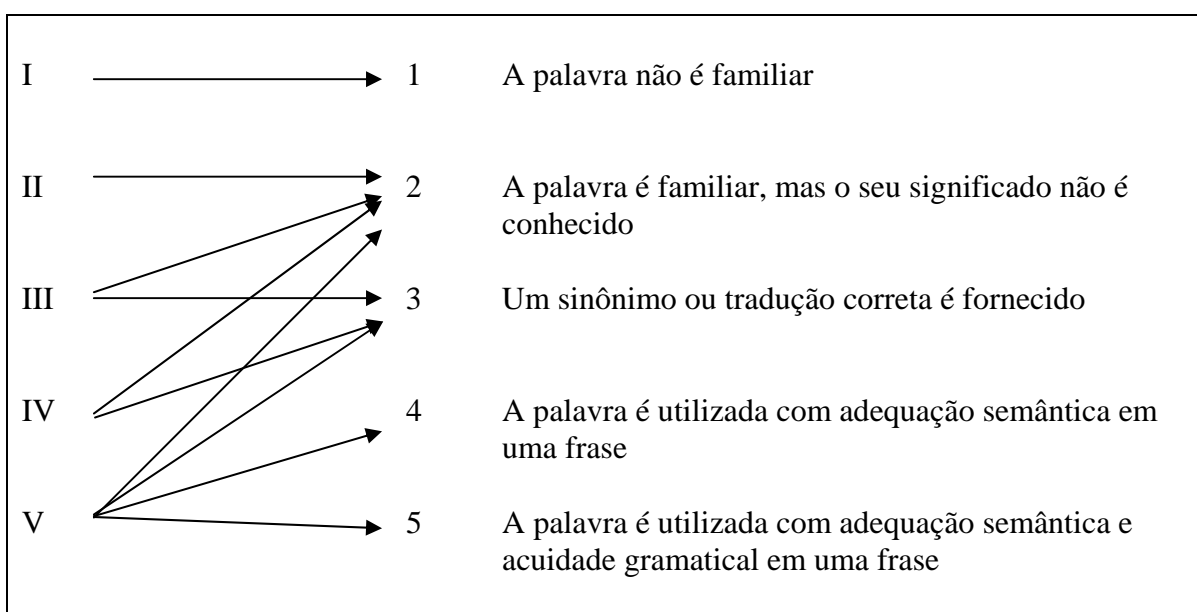
Essa divisão, apesar de parecer simples (se comparada com a complexidade do conhecimento lexical, já discutida no capítulo anterior), apresenta um continuum do conhecimento lexical que pode ser facilmente entendido pelos alunos, sem que tenham conhecimento técnico sobre o assunto. A partir dessa escala, os autores desenvolveram o teste de vocabulário utilizado neste estudo. Uma das vantagens de tal ferramenta de testagem é a sua simplicidade, pois são utilizados termos conhecidos de grande parte dos alunos, como sinônimo, tradução e frase. Os alunos não sentem dificuldade alguma em

entender as diferentes categorias de auto-relato. Primeiramente, os participantes devem atribuir um escore para cada palavra, que pode variar de 1 a 5, conforme o esquema abaixo:

- 1) Não lembro de ter visto esta palavra antes
- 2) Já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa
- 3) Já vi esta palavra antes e acho que significa _____ (pode ser sinônimo ou tradução)
- 4) Eu conheço esta palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução)
- 5) Eu consigo usar esta palavra numa frase (escreva uma frase) *Se fizer esta parte, também inclua um sinônimo ou tradução!*

O pesquisador deve, então, fazer a ‘correção’ dos escores auto-relatados, chegando aos escores que indicam o conhecimento real dos participantes das palavras a serem avaliadas pelos alunos, seguindo o diagrama abaixo:

Figura 1: Esquema de correção das categorias de auto-relato – escores reais



(Fonte: PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p.181)

Por exemplo, um aluno que atribuiu escore 3 a um determinado item lexical, fornecendo um sinônimo que não está correto, tem o seu escore diminuído para 2, pois isso indica que ele reconhece a palavra em questão, mas não sabe o seu significado.

Neste capítulo tratou-se de assuntos como o conhecimento lexical, a importância do léxico nos diferentes métodos de ensino de línguas, e as abordagens para o ensino de vocabulário. Também foram descritos a abordagem para o ensino de vocabulário na escola onde a pesquisa foi realizada e um modelo de aquisição que condiz com o estudo que serviu de base para esta pesquisa.

3 MÚSICA E O ENSINO DE LÍNGUAS

O uso de música como recurso didático no ensino de língua inglesa é defendido por professores e pesquisadores que atestam o efeito positivo da música sobre os alunos (MURPHEY, 1990; SOUZA; MEDEIROS, 1994; MEDINA, 2000; FACIO, 2004). Souza e Medeiros (1994), por exemplo, citam uma pesquisa realizada com professores de inglês de Natal, Rio Grande do Norte, sobre o uso da música em aulas de línguas, com resultados que indicam que a música pode ser utilizada como elemento de motivação no processo de aprendizagem, como ponto de referência para aspectos culturais e históricos e como material para estudo textual (visto que letras de músicas são um tipo de texto). Entretanto, também concluem que a música acaba sendo usada somente para apresentar tópicos gramaticais ou trabalhar a tradução para a língua materna, não sendo utilizado todo o potencial ‘comunicativo’ que as canções têm. Os autores já citados defendem o uso da música na sala de aula como uma ferramenta que proporciona aprendizado significativo e afirmam que a música proporciona material compreensível aos alunos e que esse potencial deve ser utilizado (SOUZA; MEDEIROS, 1994).

Murphey (1992) cita a facilidade de obter-se material musical aliada à motivação que músicas causam em nossos alunos como uma das vantagens de sua utilização em aulas de línguas estrangeiras. O autor é um dos grandes defensores do uso de música na educação por se apresentar como uma fonte quase inesgotável de material de sala de aula, fonte de insumo, na maioria das vezes, confiável e com grandes chances de ser bem aceito pelos alunos. O professor, entretanto, deve saber utilizar este recurso didático da melhor forma possível, pois a simples audição de músicas em inglês não vai, necessariamente, levar à aquisição (MURPHEY, 1992, p.6).

O autor apresenta uma série de preocupações dos professores quanto ao uso de música na sala de aula. Essas questões e colocações foram levantadas no início de uma oficina, por um grupo de professores. Todas as colocações poderiam ser tomadas como motivos para não incorporar a música ao ensino de línguas, e como provas de que há uma certa resistência, por parte de alguns professores, em incorporar a música ao ensino. Podemos destacar:

Administradores/professores/alunos não levam a música a sério;

A música perturba as salas de aula vizinhas;

É perda de tempo, pois há um desvio do programa normal;

Os alunos têm gostos musicais diferentes;

Canções populares têm vocabulário não-adequado – muita gíria e gramática imprópria;

Como utilizar o material de forma que ele se torne útil? Qual é o objetivo? ;

Dificuldade de encontrar letras de música;

Os alunos só querem ouvir, e não trabalhar;

Baixa qualidade e falta de equipamento técnico devido ao custo;

Os professores não querem cantar ou não são musicais;

Muitas canções são difíceis de entender;

Canções feitas especialmente para o ensino de inglês são enfadonhas;

Os alunos não vão cantar;

O que fazer quando os alunos trazem músicas que o professor detesta? ;

Músicas saem de moda muito rapidamente;

(MURPHEY, 1992, p.8-9)

De acordo com Murphey, muitas dessas colocações, que foram trabalhadas durante a oficina, foram eliminadas, enquanto outras permaneceram como problemas a serem resolvidos, por diferentes professores. Grande parte desses problemas parece ser de fácil resolução, ou já não se apresentam como obstáculos para utilizar músicas em meados de 2005. O acesso a músicas e letras já não é mais tão difícil quanto era no início da década de

1990 visto que a Internet facilitou muito a obtenção de letras e músicas. Com certeza, isso gerou uma certa volatilidade das músicas, que realmente saem de moda muito rapidamente, mas o professor pode aprender a lidar com isso, motivando os alunos quando utilizar uma música, mesmo que não esteja na moda, pela sua importância para o ensino de algum conteúdo. Questões referentes ao equipamento necessário para utilizar músicas em sala de aula também já não são mais um grande problema, uma vez que, em geral, as escolas possuem aparelhos de som, que já não custam tanto quanto na época em que essas questões foram levantadas. Se a música pode apresentar-se como um desvio do programa, talvez possa ser mais interessante incorporá-la ao programa, inserindo canções em algumas unidades para complementar algum tópico de gramática, para gerar discussão ou para apresentar vocabulário novo. Muitos livros didáticos já trazem sugestões de músicas em algumas unidades, por exemplo, *American Inside Out*, *Postcards*, *American Headway*, entre outros.

O professor, com base nessas colocações e em seu próprio histórico, deve refletir sobre as vantagens de utilizar uma canção em sua aula, medir os prós e os contras e procurar aprender sobre como utilizar esse recurso didático em suas aulas. Esse é o tópico da próxima seção.

3.1 Como utilizar a música em sala de aula?

A música é uma forma diferente de texto, um texto com melodia e pode ser comparada à poesia. Portanto, canções podem ser utilizadas como insumo (assim como utilizamos texto) e pode-se preparar atividades baseadas nas mesmas. Murphey (1992) afirma que “no ensino de línguas, qualquer coisa que se pode fazer com um texto também se pode fazer com canções ou com textos sobre canções” (p.10). O referido autor listou os tipos de atividades nas quais podemos utilizar a música:

- estudar gramática;
- praticar compreensão auditiva
- compor canções;
- discutir uma música ou algum aspecto da mesma;
- traduzir;
- escrever diálogos utilizando as palavras de uma música;
- utilizar vídeos musicais;
- ditar uma canção;
- usar músicas com exercícios de preenchimento de lacunas ou cloze;
- usar a música como pano de fundo para outras atividades;
- despertar ou acalmar os alunos em sala de aula;
- praticar pronúncia, entonação e tonicidade das palavras;
- quebrar a rotina;
- fazer repetição em coral;
- ensinar vocabulário;
- ensinar cultura;
- aprender *sobre e a partir* dos nossos alunos; deixando que eles escolham e expliquem suas canções;
- divertir-se.

Essa não é uma lista completa , mas ilustra a riqueza da música como insumo nas aulas de línguas. A lista não inclui, por exemplo, uma atividade básica que pode ser feita com música: cantar. Com base nessa lista e em outras sugestões apresentadas por Murphey, é possível incorporar a música à prática pedagógica, utilizando as sugestões apresentadas, ou adaptando-as à realidade da sala de aula em questão.

Outros autores defendem a utilização da música no ensino de línguas (GOBBY, 2001; MEDINA, 1990, 2000, 2002). Klein (1993) cita a música como atividade de *warm up*, afirmando que as crianças respondem entusiasticamente a canções, assim como os adultos. O autor cita uma série de vantagens de utilizar músicas em sala de aula, como criar um sentimento positivo para aprender a língua, despertar interesse durante a lição, estimular os

alunos para uma maior participação oral e quebrar a monotonia do dia. Além disso, uma música pode ser utilizada para introduzir um tópico gramatical de modo mais agradável. Na próxima seção serão apresentados mais motivos para utilizar a música na escola.

3.2 Por que música?

Murphey (1992) trata da importância da música no aprendizado de línguas. A principal delas é a facilidade e a rapidez com que aprendemos músicas e como as lembramos facilmente. De acordo com o autor, um fato comum é esquecermos praticamente tudo o que aprendemos de uma língua estrangeira, menos as músicas. São apresentados dez motivos pelas quais a música se fixa em nossas mentes e pode ser aproveitada na sala de aula:

- 1) A música, apesar de ter sido universalizada pelo acesso à tecnologia, pode ter precedido o desenvolvimento na fala no *Homo Sapiens* (Livingstone, 1973).
- 2) A música também parece preceder e auxiliar o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas.
- 3) Os adolescentes podem utilizar a música como um substituto à linguagem maternal altamente afetiva (chamada de *motherese*). À medida que as mães deixam de utilizar esse tipo de linguagem, os adolescentes procuram um substituto, que pode ser a música.
- 4) A música está em toda a parte, ela está perfeitamente inserida nas mais diversas instâncias do mundo que nos rodeia. O único local onde ela parece não ser devidamente explorada é a escola.
- 5) O fenômeno da *fixação da música em nossas mentes*³ (o eco em nossas mentes da última música que ouvimos) reforça a idéia de que a música trabalha em nossa memória a curto e a longo prazo.

³ Minha tradução para 'song stuck in my head'

6) As músicas se assemelham ao que Piaget chamou de *linguagem egocêntrica*, ou seja, a linguagem utilizada pelas crianças sem muita preocupação com o ouvinte, pelo simples prazer de ouvir sua voz repetindo-se. Esse tipo de linguagem poderia ser substituído pela música. Krashen (1983) sugeriu que essa repetição involuntária pode ser a manifestação do dispositivo da aquisição da linguagem proposto por Chomsky.

7) As músicas, em geral, usam linguagem simples e conversacional, com muita repetição, que é o que o professor de línguas procura em um texto. Uma vantagem sobre os textos em geral é que as músicas são mais afetivas, o que aumenta a motivação dos alunos.

8) O ouvinte pode apropriar-se das músicas porque, em geral, elas não se referem a pessoas, lugares ou tempo específico.

9) A música é relaxante, diverte, traz harmonia interior e dentro de um grupo. Por esses motivos, a música é uma importante ferramenta na sustentação de culturas, religiões, patriotismo e até mesmo revoluções.

10) Em termos práticos para o professor de línguas, as músicas são textos curtos e fáceis de serem incluídos em uma aula; e são fontes inesgotáveis de material.

Além de Murphey, outros teóricos defendem a utilização da música na escola. A música pode ser utilizada como estratégia afetiva (OXFORD, 1990), como insumo para apresentação de novas estruturas gramaticais (GOBBI, 2001), como forma de introduzir um tópico a ser discutido, para introduzir vocabulário novo, como exercício de compreensão auditiva, ou até mesmo para relaxar depois de uma “cansativa” aula de gramática. Entretanto, nem todos os professores utilizam-se de tal recurso com frequência, muitas vezes afirmando que o uso de música é uma alternativa quando precisam fazer “algo diferente” ou

simplesmente animar os alunos. Portanto, acaba-se não utilizando todo o potencial de tal ferramenta de ensino.

Murphey (1992) afirma que a música em língua inglesa pode ser considerada material autêntico, uma vez que se origina de países onde o inglês é a primeira língua. Nunan define material autêntico como “amostras de língua escrita e falada que não foram escritas especificamente com o propósito de ensinar língua” (1999, p. 27). A música se encaixa perfeitamente nessa definição, o que se torna mais um motivo para ser utilizada nas aulas. Houve períodos no ensino de línguas, principalmente no auge da abordagem comunicativa, em que havia uma preocupação quase obsessiva com o uso de material autêntico nas aulas de línguas. Pois a música é uma fonte quase inesgotável de material autêntico e, em geral, de boa qualidade. E, talvez, o mais importante de tudo, a música tem o aval dos principais personagens em uma sala de aula: os alunos.

Na próximas seções será abordado o papel da música em duas importantes teorias de ensino e aprendizagem: a das estratégias de aprendizagem e a das Inteligências Múltiplas.

3.3 Música como estratégia de aprendizagem de línguas

Rod Ellis (1994) atribui a Oxford (1990) o estudo mais completo das estratégias de aprendizagem de línguas. Oxford define as Estratégias de Aprendizagem como “ações específicas realizadas pelo aluno para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida e agradável, mais centrada no indivíduo, mais eficaz, e melhor adaptável a novas situações.” (OXFORD, 1990, p. 8). A autora divide as estratégias de aprendizagem de linguagem em *diretas* e *indiretas*. As *estratégias diretas* são aquelas que “envolvem diretamente a língua-alvo” (OXFORD, 1990, p. 37), ou seja, requerem o processamento mental da linguagem. Essas estratégias são divididas em *estratégias de memória*, *estratégias cognitivas* e *estratégias de*

compensação. As *estratégias indiretas* são aquelas que auxiliam e gerenciam a aprendizagem sem que se faça o uso direto da língua alvo. Estão divididas em *estratégias metacognitivas*, *estratégias afetivas* e *estratégias sociais*. Dessas seis categorias, a música somente é citada por Oxford como *estratégia afetiva*, como forma de reduzir a ansiedade dos alunos.

Entretanto, Gobbi (2001) afirma que a música se faz presente tanto nas estratégias diretas, como nas indiretas, nas seis categorias de estratégias. Analisando as colocações de Oxford sobre as diversas categorias de estratégias, Gobbi conclui que a música pode ser incluída nos outros grupos de estratégias por apresentar características que vão além da afetividade.

Portanto, a música pode ser utilizada como *estratégia de memória* quando é utilizada para facilitar a memorização de itens lexicais ou até de regras. Um bom exemplo disso são as canções criadas para gravar fórmulas (muito utilizadas em cursos pré-vestibulares) ou mesmo quando lembramos de uma palavra porque a aprendemos através de uma música. A rima também parece facilitar a memorização de canções e palavras das mesmas. Pode ser *estratégia cognitiva*, se for utilizada para praticar a língua através da estratégia da repetição, que se caracteriza por ouvir algo várias vezes, ensaiar, imitar um falante nativo. Podemos incluir, também, a música nas *estratégias de compensação* quando se infere ou em suposições quanto ao significado de uma letra de música para processar a nova informação.

Enquanto estratégia indireta, além da questão da afetividade, a música pode ser tida como *estratégia social*, quando o aluno faz atividades musicais que envolvem questionamento e/ou troca de idéias; e também como *estratégia metacognitiva*, quando o aluno procura centralizar o seu aprendizado na música, como uma forma de conhecimento, em particular. Outro viés de *estratégia metacognitiva* no qual a música se encaixa é quando essa é vista como uma oportunidade prática para aprimorar o conhecimento da língua.

A tentativa de Gobby de incluir a música em todas as estratégias de aprendizagem parece ser forçada e alguns de seus argumentos não são bem claros. Ao considerar a inclusão da música em todas as categorias, deve-se, também, incluir outras formas de texto, como a poesia ou provérbios, em algumas dessas categorias. A poesia poderia ser vista como estratégia de memória por facilitar a memorização, ou como estratégia metacognitiva, porque é uma oportunidade de praticar a língua. Entretanto, fica claro a partir de suas colocações, das idéias de Oxford e, principalmente, pelas características da música, que ela pode ser uma forma de tornar a aprendizagem mais “fácil, rápida e agradável, mais centrada no indivíduo, mais eficaz, e melhor adaptável a novas situações”, que Oxford (1990) cita como objetivos das estratégias de aprendizagem.

3.4 Música e a Teoria das Inteligências Múltiplas

O uso de música para o ensino também tem o suporte de Howard Gardner (1995) através de sua *teoria das inteligências múltiplas*. De acordo com Gardner, possuímos oito inteligências distintas: *musical*, *corporal-cinestésica*, *lógico-matemática*, *lingüística*, *espacial*, *interpessoal* (capacidade de lidar com os outros), *intrapessoal* (capacidade de entender nossas próprias emoções) e *naturalista* (que envolve a habilidade de observar e entender o meio ambiente e seus diversos elementos). Essas inteligências parecem ser independentes, interagem de formas complexas e estão presentes em todos os seres humanos. Além disso, todos nascemos com a possibilidade de desenvolver todas as inteligências até um nível máximo, mas, devido a influências culturais, experiência de vida, entre outros fatores, desenvolvemos apenas algumas delas em níveis mais altos.

Gardner acredita, portanto, que a escola é responsável, juntamente com os pais e uma série de outros fatores, pelo desenvolvimento dessas inteligências (GARDNER, 1995; ARMSTRONG, 1994). Cabe aos professores a tarefa de incluí-las em sua prática pedagógica,

visto que apenas duas são normalmente trabalhadas: a inteligência lingüística e a lógico-matemática.

A *inteligência musical* merece destaque na teoria de Gardner, pois é citada como a mais primitiva, a primeira a ser desenvolvida e por permanecer ativa até idades avançadas. Além disso, Gardner (1995) trata dos aspectos afetivos da música, associando-a ao prazer ou a outras emoções, ou seja, corrobora a idéia de que a música pode tornar a aprendizagem mais prazerosa.

3.5 Relevância da música no ensino de vocabulário

A relação entre a música e a aquisição de vocabulário foi estudada por Medina (1990) que concluiu que o uso de música e ilustrações de forma combinada resultou em um maior ganho de vocabulário. Participaram do estudo 48 crianças, alunos de segunda série e com proficiência em língua inglesa limitada. Os participantes foram divididos em quatro grupos que ouviram a mesma história de quatro formas: em forma de canção e sem ilustrações; em forma de canção, com ilustrações; e de forma falada, com e sem ilustrações. Foram aplicados testes para medir o ganho de vocabulário e houve maior ganho através de música do que através de texto falado, e através do uso de ilustrações do que sem o seu uso. Dos quatro grupos, o que teve maior ganho foi o que utilizou música e ilustrações.

Todos esses estudos e autores atestam o uso de música para o ensino de línguas, mas ainda há poucos estudos sobre a influência da música na aquisição de vocabulário (MEDINA, 1993; 2000; 2002; STANSEL, 2005). Minha experiência como aprendiz e como professor de línguas tem mostrado o quanto gostar de música pode favorecer a aquisição de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, pela quantidade de músicas em inglês às quais temos acesso. Além de minha própria experiência de vida, a convivência com pessoas

que apreciam a música em inglês mostrou o quanto esse contato facilita o aprendizado de vocabulário. Na próxima seção apresentarei depoimentos de outros aprendizes que relacionam a música com o aprendizado da língua inglesa.

3.6 O uso de música na aprendizagem de línguas: narrativas positivas

Para finalizar este capítulo, optei por apresentar depoimentos de pessoas sobre a aprendizagem de língua inglesa que incluem a música. Como já disse anteriormente, a minha experiência com a aprendizagem dessa língua sempre esteve muito relacionada à música, mas acredito que ler sobre outras experiências, algumas delas diferentes da minha, pode ajudar a ilustrar a relação entre música e aprendizagem.

A professora Vera Menezes, da Universidade Federal de Minas Gerais, em seu projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras) coletou narrativas sobre a experiência de alunos na aprendizagem de inglês. A música é constante nessas narrativas, como uma razão para aprender inglês, mas também como uma forma de praticar a língua. As narrativas estão no *site* do projeto AMFALE⁴ e ilustram muito bem o valor que os alunos dão para o uso de música na aprendizagem de inglês. Grande parte das narrativas inclui a música pelos mais diversos motivos, ou seja, são alunos atestando o uso de música em aulas de inglês, através de sua experiência com o uso de música para aprender línguas ou citando a música como um motivo para aprender a língua.

Vários alunos destacam a música como uma forma de praticar a língua. Em algumas dessas narrativas, a música é citada como um meio de aprender a língua através da tradução, mas também como um motivo para ler em inglês, ao procurar notícias sobre os artistas preferidos. É interessante notar como os jovens em geral parecem tão avessos à

⁴ <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>

leitura, mas, quando descobrem uma razão para ler, não hesitam em fazê-lo. A música pode ser essa razão.

“- Ouvir músicas, depois procurar a letra e traduzir as palavras que não conheço; Acessar sites de minhas bandas internacionais favoritas e ler as notícias (sobre essas bandas)...”

“- Para aprender inglês costume: ·Ouvir músicas, depois procurar a letra e traduzir as palavras que não conheço; ·Acessar sites de minhas bandas internacionais favoritas e ler as notícias; ·Navegar na Internet em sites em inglês.”

A música também é citada como forma de aprimorar a pronúncia, cantando músicas em inglês. Alguns dos entrevistados percebem que a música ajudou neste aspecto:

“- Minha mãe sugeriu que eu entrasse para o coral infantil do ICBEU. Daí para frente eu deslanchei e não parei mais de aprender. Cantando foi mais fácil aprender a dinâmica da pronúncia (...) Se eu ficasse só no que é dado na sala de aula ainda estaria falando ‘fraiend’ para friend. O problema nem eram os professores nem o método de ensino, o problema era que eu simplesmente não entendia o funcionamento da língua. Com o uso da música, dos filmes e da televisão, o inglês passou a existir direitinho para mim, a funcionar como língua, a fazer sentido.”

“Aprendi a língua inglesa motivada pela curiosidade. Para entender letras de músicas, e conversas de amigos estrangeiros eu comecei a estudar por conta própria. Para aprender inglês o primeiro passo foi a vontade genuína de saber entender e falar fluentemente sem timidez. Para isso eu comecei a traduzir com dicionários letras de músicas, e ler livros de nível mais básico. Sempre que não sabia algo, perguntava a alguém que soubesse ou recorria aos livros. O que me ajudou no princípio foi um livro muito antigo, que continha vários diálogos que iam de níveis fáceis aos mais difíceis...eu estudei o livro por completo (cerca de 400 páginas)e no fim tinha adquirido um bom vocabulário. Para exercitar

a pronúncia prestava atenção a músicas e filmes em inglês, e o mais importante, não ficava tímida em frente a estrangeiros, mesmo tendo um inglês ainda pobre no início.”

”– Mantenho meu aprendizado lendo vários tipos diferentes de coisas (histórias em quadrinhos, jornais, literatura antiga), ouvindo música, comparando os sotaques dos vários tipos de língua inglesa, consultando dicionários, assistindo filmes sem legenda.”

Outras destas narrativas citam a música como uma forma de memorizar, o que está de acordo com a afirmação de pesquisadores de que a música facilita a memorização (Murphey, 1992).

“– Escuto muita música americana e me interessa em saber e memorizar as letras das canções, etc.”

Outros citam a música como uma alternativa para quem não tem acesso a um curso de línguas, como uma opção mais economicamente acessível.

“– Só parei meu curso devido à indisponibilidade financeira. Mas hoje com o acesso à Internet baixo sempre músicas e as respectivas letras, para treinar meu listening e pronúncia. Hoje meu estudo de Inglês é basicamente este. Não sei se é a melhor estratégia, mas pelo menos está ficando mais barato. Acho que o estudo ideal é unir o que o professor diz, com sua própria estratégia, unindo os dois acho que se poder ir muito longe, e crescer muito.”

A característica mais importante dessas narrativas, entretanto, é a de associar a música ao gosto de aprender, como um motivo para aprender uma língua estrangeira. O trecho a seguir mostra que o gosto pela aprendizagem pode ser fundamental para o seu sucesso. Aprender algo que é prazeroso se torna fácil.

”– Eu nunca fiz aula de inglês, só no colégio. Uma coisa que me ajudou muito com certeza foi o fato de eu adorar bandas inglesas e algumas americanas, e odiar filmes dublados. Isso sempre fazia com que eu procurasse as traduções das músicas em dicionários

e agora com muito mais facilidade, na Internet. (...) Se você usa o inglês com o que gosta, e o que te interessa, sem ter pressão de aprender, fica bem mais fácil.”

Cabe ressaltar que essas narrativas não são fruto de estudos sobre o uso de música em sala de aula (apesar de estarem em um projeto sobre a aprendizagem de línguas), mas servem para ilustrar a importância que a música tem entre os aprendizes de línguas. Não foi feita nenhuma análise estatística sobre a quantidade dessas narrativas que inclui a música, mas, de acordo com a pesquisadora responsável pela pesquisa, a música é presença constante nos textos coletados. E cabe ressaltar que o objetivo dessa coleta de narrativas é ‘construir um modelo teórico de aquisição de língua estrangeira’ (MENEZES, [2000?]) e não estava diretamente relacionado com música. A música aparece nas falas naturalmente, ou seja, pessoas com históricos de vida e de aprendizagem diversos acreditam que a música pode ajudar a aprender uma língua.

Na seção 3.3 deste capítulo procurei responder à questão: ‘por que utilizar música nas aulas de língua inglesa?’, através de teóricos que defendem o uso da música no ensino de línguas. A opinião desses estudiosos deve ser considerada, mas acredito que tal pergunta não deva ser respondida por um pesquisador ou professor isolado que afirma que a música ajudou-o a aprender a língua (como é o meu caso). Essa questão deve ser respondida pelos próprios alunos através de suas experiências e de seu sucesso em aprender a língua, que muitas vezes passa pelo uso de canções. Essa pode ser a grande contribuição de um trabalho sobre o assunto: concluir que os reais agentes do processo de aprendizagem (os alunos) entendem que ouvir músicas pode auxiliar o seu aprendizado.

4 O EXPERIMENTO

4.1 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa que busca comparar o uso de dois tipos de insumo de língua inglesa: texto e música na aquisição do léxico em LE. Esta pesquisa tem alguns aportes de natureza quantitativa, pelo uso de um instrumento que procura medir o ganho de vocabulário, bem como características de pesquisa qualitativa – pelo uso de uma entrevista para investigar mais sobre as opiniões e/ou sentimentos dos participantes em relação ao uso de música e texto nas aulas de língua inglesa.

Apesar do número relativamente pequeno de vinte participantes, em virtude do número de palavras para o qual cada participante teve que responder a VKS (15 para a música e 11 para o texto), o número de participantes e palavras foi atestado pela assessoria estatística como significativo e passível de ser avaliado estatisticamente. Demo (1989, p.23) define como *quantitativo* o estudo que lida com ‘aquilo que é empírico, mensurável, testável, operacionalizável’, categoria na qual se encaixa o ganho de vocabulário. Ao aplicar um teste que possibilita expressar o conhecimento que os alunos tinham dos itens de vocabulário antes da realização das tarefas através de escores que vão de 1 a 5, e compará-lo com os escores atribuídos às mesmas palavras após a realização da tarefa, foi possível medir o ganho de vocabulário dos alunos através das tarefas (sem considerar o possível contato que os participantes possam ter tido com as palavras no intervalo entre a realização dos testes e da atividade, uma vez que a pesquisa não foi realizada em um ambiente totalmente controlado).

A entrevista, por sua vez, foi feita para se obter mais informações dos participantes sobre o uso de música nas aulas de inglês. Marconi e Lakatos (2003) define uma entrevista como ‘um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha

informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional'. Seltiz (1965 citado em MARCONI; LAKATOS, 2003) apresenta os objetivos de uma entrevista quanto ao conteúdo, entre os quais destaco:

- a) Determinação de sentimentos: compreender a conduta de alguém através de seus sentimentos e anseios.
- b) Motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas: descobrir quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e condutas e por quê.

Através das entrevistas, procurei descobrir mais sobre como os participantes avaliam o uso de música e texto nas aulas, bem como seus sentimentos, anseios e/ou opiniões a respeito desses dois recursos didáticos. A entrevista realizada seguiu os padrões de uma entrevista clínica que, para Marconi e Lakatos (2003), pode estar organizada através de um roteiro ou de perguntas específicas, mas dando liberdade ao entrevistador de tomar rumos diferentes durante a realização da entrevista. Procurei, também, fazer a entrevista como uma conversa informal, para obter informações mais fidedignas.

Nas próximas seções será apresentada uma descrição de como este estudo foi realizado.

4.2 A Escola

O experimento foi realizado na escola *American Place Zona Norte*, que faz parte da rede de escolas do Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (Cultural). As escolas American Place são um novo projeto do Cultural com o objetivo de atingir um maior número de pessoas, levando o ensino do Cultural aos bairros de Porto Alegre e a outras localidades. A escola em questão tem aproximadamente 300 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos, e oferece cursos do nível básico ao pós-avançado. As turmas do nível básico e pré-

intermediário são separadas por idade (crianças, adolescentes e adultos), mas a partir do nível intermediário as turmas podem ter adultos e adolescentes juntos. Em virtude do porte e da localização da escola há um menor distanciamento entre professores e alunos e dos alunos entre si. Os professores ficam mais próximos dos alunos, pois seu contato não se resume à sala de aula, mas também acontece na recepção, no final da aula e até em uma caminhada pelo bairro. As turmas são pequenas e os alunos muitas vezes se conhecem mesmo antes de entrarem na escola por terem estudado juntos em escolas regulares ou morarem na mesma vizinhança. Desta forma, o ambiente de aprendizagem torna-se amigável e agradável, facilitando a relação entre professores e alunos. O *American Place Zona Norte* foi a primeira escola do Cultural a apresentar estas características e hoje serve como modelo para as novas escolas implantadas. Portanto, há toda uma preocupação em manter as características acima descritas bem como o padrão de qualidade.

Apesar das diferenças de estrutura e de relacionamento entre alunos e professores, se comparadas às demais escolas do Cultural, a escola utiliza o mesmo método de ensino, ou seja, o *'Think English'*, que tem como premissa básica fazer os alunos *'pensarem em inglês'*. *'Isso significa dizer que não basta o aluno decorar frases feitas para ter um bom domínio da língua (uma das características de algumas metodologias de ensino). O enfoque está no conhecimento das estruturas do inglês, em tornar o aluno capaz de raciocinar e de comunicar-se com facilidade. Há ênfase nas diferentes habilidades: a compreensão, leitura, escrita e fala. O uso da língua materna raramente ocorre em sala de aula (principalmente no nível intermediário, no qual o experimento foi realizado). 'Pensar em inglês' também significa utilizar cada vez menos a língua materna e mais a língua-alvo, ou fazer com que a distância entre a língua materna e a língua alvo diminua ou deixe de existir. Isso é algo questionável, pois não temos meios de testar se o aprendiz de segunda língua deixa de utilizar a sua língua materna à medida que aumenta o seu nível de proficiência na língua estrangeira. Entretanto,*

tais questões não são o alvo deste estudo e deveriam ser discutidas em estudos sobre o funcionamento de nosso cérebro.

É importante frisar que o nome *'Think English'* é, na verdade, uma forma de divulgar toda uma metodologia que é utilizada pelo Cultural, que tem todas as características já descritas (conhecimento das estruturas do inglês; tornar o aluno capaz de raciocinar e de comunicar-se com facilidade; ênfase nas diferentes habilidades, entre outros). Entretanto, essa metodologia tem toda uma fundamentação teórica, que resulta de anos de experiência no ensino da língua inglesa. Cabe lembrar que o Cultural foi a primeira escola a ensinar a língua inglesa no Rio Grande do Sul. O material utilizado no treinamento dos futuros professores do Cultural inclui leituras sobre a abordagem eclética, estilos de aprendizagem e outras questões referentes ao ensino de línguas. Não há um engessamento do professor ou um controle maior para que adote um método de ensino de línguas específico, mas há a exigência de que o professor siga certas diretrizes para o ensino de uma língua que foram estabelecidas pela coordenação. Por exemplo, deve-se evitar o uso da língua materna em sala de aula, mas aconselha-se o seu uso em situações em que não usá-la significaria desperdiçar tempo de aula que poderia ser utilizado de modo mais produtivo. Por exemplo: por que gastar três minutos explicando e dando exemplos da conjunção *'however'*, cujo significado é realmente difícil de inferir, quando ao final de tal explicação algum aluno provavelmente perguntará “Significa ‘entretanto’?”. Nesses casos é aconselhado o uso da língua materna nas aulas.

Um procedimento de sala de aula que é tido como essencial, na visão da coordenação do Cultural, são as atividades de aquecimento (*warm up*) para uma atividade principal, e um fechamento (*close up*), após a sua realização. Procurei seguir tais procedimentos na atividade preparada para este estudo. Essas e outras rotinas de sala de aula são trabalhadas durante o treinamento de professores e nas reuniões pedagógicas para manter um certo padrão de ensino.

4.3 Os Alunos

O estudo foi realizado com vinte alunos de nível intermediário (Intermediate 2) da escola acima descrita, com idade média de 16 anos. Os alunos de nível intermediário do Cultural são alunos que tiveram em média 210 horas de aula nos níveis anteriores (sem considerar as aulas em outros estabelecimentos de ensino). São alunos que já estudaram a maior parte das estruturas mais elementares da língua inglesa e algumas estruturas mais complexas, que já conseguem se comunicar na língua alvo, compreender e ler textos de nível intermediário. Os alunos eram de três turmas diferentes, mas com características semelhantes. A turma A tinha sete alunos (cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino), a turma B tinha oito alunos (cinco do sexo feminino e três do sexo masculino) e a turma C tinha cinco alunos (três do sexo feminino e dois do sexo masculino). As três turmas tinham dois encontros semanais de 50 minutos. No semestre em que a pesquisa foi realizada exerci a docência junto aos três grupos participantes. Apesar de divididos em três grupos diferentes, para a realização deste estudo eles foram considerados como um único grupo o qual serviu como grupo controle e experimento. Essa opção foi tomada porque o mesmo procedimento foi realizado no estudo que serviu de base para a presente pesquisa e porque as turmas, mesmo divididas em três horários diferentes, apresentavam características similares. Os níveis de proficiência dos alunos eram semelhantes e a grande maioria já estudava na escola há pelo menos dois anos. Entretanto, pela minha percepção, os alunos pareciam apresentar diferenças quanto ao gosto musical e quanto ao papel da música em sua vida. Dentre os participantes havia alunos que colocavam na música uma grande importância e outros que, apesar de gostarem de ouvir música, pareciam apresentar outras áreas como principais interesses. Os gostos musicais do grupo também eram os mais diversos, incluindo desde pessoas com gosto

bem variado, outros com um gosto mais padrão relacionado com as músicas da moda, até fanáticos por um estilo em especial (*heavy metal*, *punk rock* ou *reggae*, por exemplo). Contudo, nenhum dos alunos apresentava alguma aversão à música; muito pelo contrário, mesmo aqueles que não eram tão musicais pareciam apreciar as atividades musicais propostas.

4.4 Os Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos: a Escala de Conhecimento de Vocabulário (VKS) desenvolvida por Paribakht e Wesche (1993), para avaliar o conhecimento dos alunos sobre as palavras alvo antes e depois das atividades com os dois recursos didáticos (música e texto); e uma entrevista (Anexo VIII) com perguntas sobre o uso de textos e música no ensino de línguas e sobre a pesquisa.

4.4.1 A Escala de Conhecimento Vocabular (VKS)

A Escala de Conhecimento Vocabular (VKS) foi desenvolvida por Paribakht e Wesche e descrita pela primeira vez em um estudo de 1993. Essa tem sido utilizada em diversos estudos desde então (PARIBAKHT; WESCHE, 1996, 1997; JOE, 1998; ZILLES, 2001). Para fins desta pesquisa, utilizei o estudo de Paribakht e Wesche (1997) como modelo, por acreditar ser a melhor descrição de um estudo com a VKS. Neste estudo compara-se a aquisição do léxico através de duas abordagens distintas de ensino de vocabulário através de textos: a leitura de textos sobre dois assuntos (boa forma e revolução biológica) seguida da leitura de textos complementares (abordagem chamada de *somente leitura*); e através de

leitura de textos sobre dois assuntos diferentes (mídia e meio ambiente) seguidos de exercícios de fixação de vocabulário (abordagem chamada de *leitura mais*). Um mesmo grupo de alunos foi exposto às duas abordagens e a VKS foi utilizada para medir o ganho de vocabulário com as diferentes abordagens, ou seja, os participantes serviram de grupo controle e grupo experimento. Os pesquisadores utilizaram a Escala de Conhecimento Vocabular para comparar o conhecimento lexical dos alunos antes e depois do trabalho e concluíram que as duas abordagens apresentaram ganhos significativos, mas que a abordagem *leitura mais* teve maior ganho vocabular.

Escolhi a VKS como forma de testar o ganho vocabular pela facilidade e rapidez de sua aplicação e pela maneira eficaz como o conhecimento lexical é medido através de escores numéricos. Como o estudo seria feito em turmas do Cultural de um nível no qual nem sempre há tempo disponível para atividades extras e com um cronograma de assuntos rígido a ser seguido, não seria possível utilizar um teste que necessitasse de muito tempo para ser feito. Além disso, com a faixa etária em que estava trabalhando, testes muito complicados ou que exigissem muito dos alunos poderiam se apresentar como um problema.

A base para a VKS são os cinco estágios nos quais Paribakht e Wesche (1997) dividem o conhecimento lexical:

1. a palavra é desconhecida;
2. a palavra é familiar, mas o significado é desconhecido;
3. a palavra é reconhecida e sabe-se a tradução para a língua materna ou um sinônimo;
4. a palavra é usada apropriadamente em uma frase quanto aos seus aspectos semânticos;
5. a palavra é usada corretamente quanto aos seus aspectos semânticos e sintáticos.

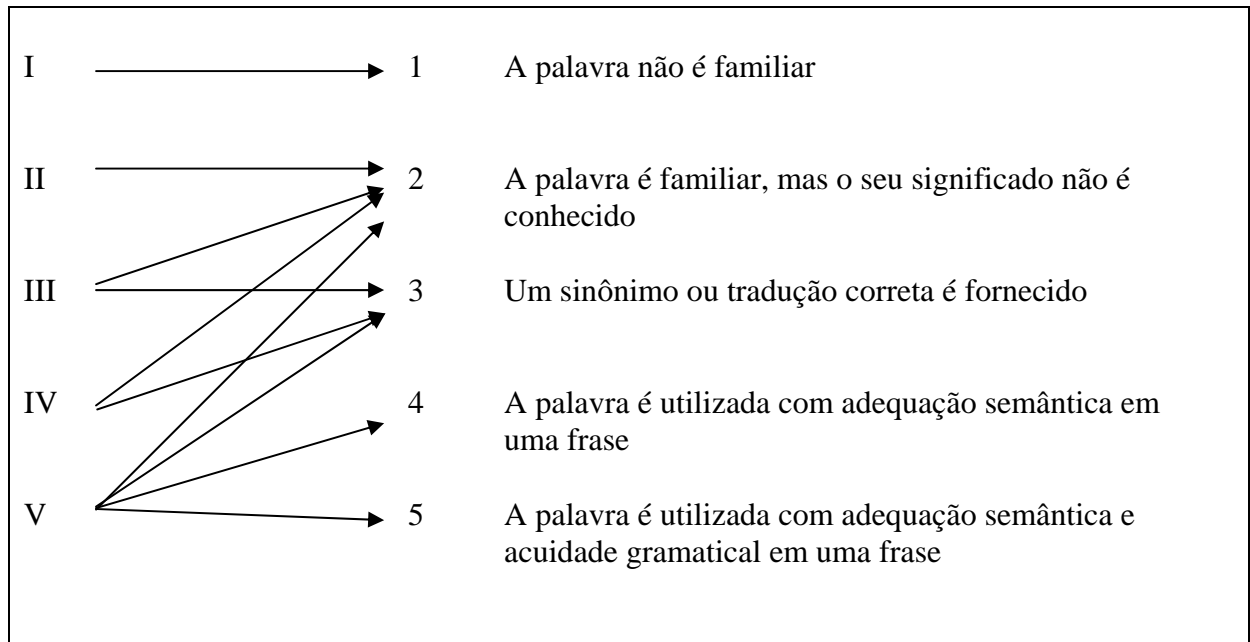
(PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p. 181)

A partir destes cinco estágios do conhecimento vocabular, Paribakht e Wesche (1993) elaboraram um teste no qual os alunos devem avaliar o seu próprio conhecimento de palavras-alvo. A VKS é um teste de reconhecimento, ou seja, tem o objetivo de verificar se os participantes conseguem reconhecer, ou não, palavras selecionadas. O teste apresenta cinco categorias de auto-relato, nas quais os participantes devem classificar as palavras-alvo:

- I Não lembro de ter visto esta palavra antes
 - II Já vi esta palavra, mas não sei o que significa
 - III Já vi esta palavra antes e acho que significa _____ (sinônimo ou tradução)
 - IV Eu conheço esta palavra. Significa _____ (sinônimo ou tradução)
 - V Eu consigo usar esta palavra em uma frase _____ (escreva uma frase)
- (se você fizer esta seção, por favor faça também a seção IV)

Utilizando os escores obtidos através da auto-avaliação dos alunos e seu próprio conhecimento das palavras-alvo, o pesquisador deve transformá-los em escores 'reais', ou seja, que demonstrem o real conhecimento dos participantes das palavras selecionadas. A figura abaixo mostra como corrigir os escores dos alunos e atribuir os escores de acordo com essa correção. Dessa forma, um escore atribuído a uma palavra pode levar ao mesmo escore (caso o exemplo esteja correto), ou a escores menores (com exceção do escore IV, que só pode levar a escores mais baixos).

Figura 2: Esquema de correção das categorias de auto-relato – escores reais



(Fonte: PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p.181)

Exemplificando a dinâmica do teste, uma palavra que tivesse sido marcada com o escore III pelo aluno, mas que não tivesse sido traduzida ou apresentasse um sinônimo incorreto, teria que ter seu escore diminuído para II. O escore IV só pode levar a um escore menor, visto que, para ter escore IV, é necessário que seja apresentada uma frase com a palavra (o que não é exigido no escore de auto-relato 4). Um exemplo de correção de escores por palavra, que ocorreu durante a realização do estudo, é apresentado a seguir:

Um aluno marcou escore V para a palavra *twins*, conforme o exemplo abaixo:

V Twins she have twins brothers (gêmeos)

Neste caso, o escore atribuído foi corrigido para IV, pois apesar da correção semântica, há um erro quanto ao uso da palavra. Como adjetivos em língua inglesa não flexionam, a frase correta seria: '*She has twin brothers*'. É importante frisar que se somente a inadequação do verbo *have* tivesse ocorrido, o escore V teria sido mantido, mas como essa inadequação estava na palavra-alvo, não foi possível manter o escore inicialmente marcado pelo aluno.

Na próxima seção, a entrevista aplicada a alguns alunos será abordada.

4.4.2 A Entrevista

Para obter mais informações dos alunos envolvidos na pesquisa, ou seja, seu relacionamento com a música e texto e sua opinião sobre o uso de música e texto em aulas de língua inglesa, foi aplicado um questionário a seis dos participantes. O principal objetivo foi coletar dados qualitativos sobre o uso de texto e música nas aulas, como a opinião dos alunos a respeito do texto e da música como recursos didáticos, e sobre a experiência dos participantes com música e texto fora do contexto de sala de aula. Além disso, foram incluídas duas questões com o objetivo de investigar o quanto esses alunos conseguiam lembrar de palavras e expressões aprendidas através da música e texto. O objetivo dessas perguntas foi testar a hipótese 3, de que os alunos conseguem lembrar palavras aprendidas através de música mais do que através de texto.

A entrevista seguiu um roteiro elaborado previamente, com dez perguntas (Anexo VIII). As perguntas foram elaboradas de forma a possibilitar que o aluno desse a sua opinião e mostrasse seus sentimentos em relação ao uso de música e texto nas aulas, privilegiando a imparcialidade. A partir do roteiro de perguntas, a entrevista se desenrolou de acordo com as falas dos alunos. Também houve uma preocupação de realizar a entrevista de modo mais natural possível, como uma conversa informal. Houve um sorteio para decidir quais alunos seriam entrevistados, apenas tendo-se o cuidado de selecionar amostras proporcionais ao total de participantes do mesmo sexo. Aproximadamente um terço do total de vinte alunos eram do sexo masculino, então foram entrevistados dois participantes do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

4.5 A escolha do texto, da música e das palavras

Tanto o texto como a música utilizados no estudo foram escolhidos com base em critérios semelhantes. Ambos deveriam conter um número mínimo de palavras que supostamente seriam desconhecidas aos alunos. Como um dos objetivos do estudo foi medir o ganho de vocabulário (número de palavras aprendidas, ou que passaram de um certo nível de conhecimento lexical para um nível mais alto), foi necessário avaliar o material para certificar-se que continha palavras que seriam desconhecidas dos participantes, para que se pudesse verificar se houve ganho com a realização das atividades. Entretanto, não haveria como testar o conhecimento dos alunos antes da utilização das palavras, mesmo que com outro instrumento, pois a VKS trabalha com escores que vão desde o total desconhecimento da palavra (escore 1 que significa que o aluno não lembra de ter visto a palavra antes), até o conhecimento da tradução ou sinônimo acompanhado de uma frase (escore 5 que indica que o aluno sabe a tradução ou um sinônimo da palavra e consegue utilizá-la em uma frase com acuidade semântica e gramatical). Portanto, testar o conhecimento das palavras antes da realização da pesquisa significaria invalidar o seu uso, uma vez que um aluno que inicialmente marcaria escore 1 poderia vir a marcar 2 por lembrar de ter visto a palavra anteriormente (mais especificamente no teste utilizado para verificar a possibilidade de utilização da palavra). Uma sugestão para pesquisadores que venham a utilizar este mesmo modelo no futuro seria testar a dificuldade das palavras com outras turmas do mesmo nível.

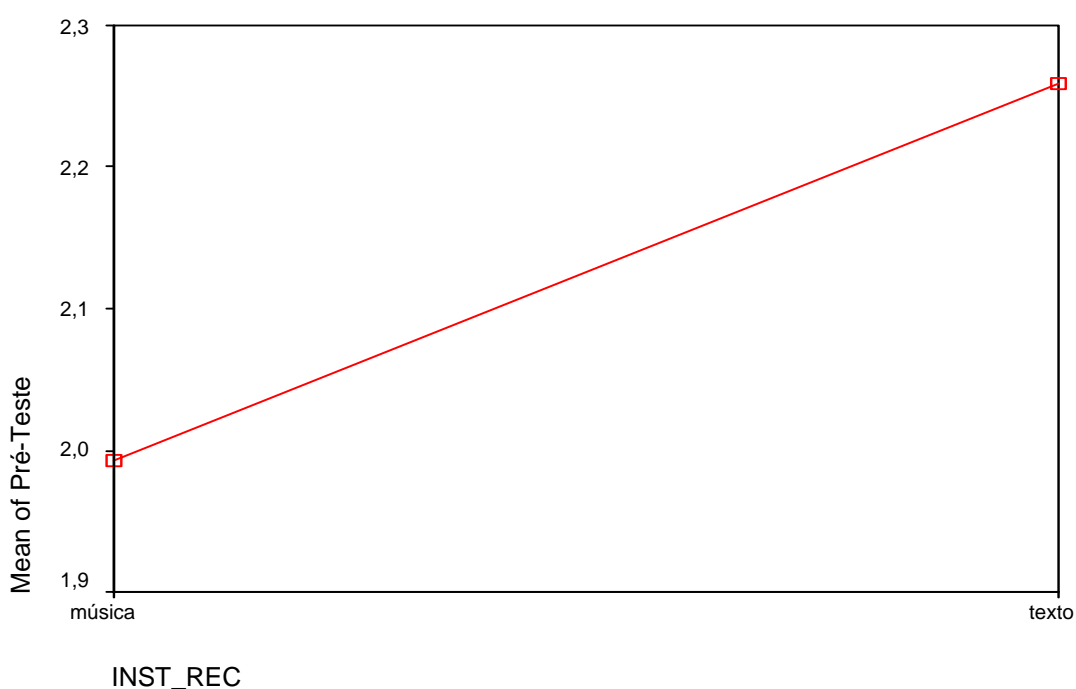
Também foi considerado o critério da contextualização, ou seja, deveria haver a possibilidade de aprender as palavras alvo através do contexto, ou de, ao menos, lembrá-las mais tarde através deste. A música ‘Beautiful Day’ (Anexo III) foi escolhida porque possibilitava uma contextualização que poderia ser relacionada com um dos assuntos estudados pela turma na época da realização da atividade. Entre os critérios utilizados para a

seleção da música também foram considerados o gosto musical dos alunos e a atualidade. Um dos principais motivos da utilização de música nas aulas é a questão afetiva, da satisfação que os alunos sentem por poderem ouvir músicas na sala de aula e fazer exercícios envolvendo esse tipo de insumo (MURPHEY, 1990; GOBBY, 2001). Utilizar uma música que não se encaixasse, de alguma forma, no gosto dos alunos seria criar mais uma barreira, ao invés de facilitar o trabalho. A banda irlandesa U2 é uma das mais populares da atualidade, agradando a pessoas com gostos bem diversos. Uma das principais dificuldades da escolha da música foi justamente encontrar uma canção que fosse agradar a maioria dos alunos e que tivesse uma letra propícia para pesquisa na qual o significado de alguns dos itens lexicais pudesse ser inferido através do contexto.

As palavras foram escolhidas tendo como base critérios semelhantes aos utilizados por Paribakht e Wesche (1997) no estudo que serve de base para este trabalho. Foram escolhidas palavras do texto e música selecionados, que estivessem com nível de dificuldade de médio a difícil (de acordo com o nível de conhecimento dos participantes). As palavras escolhidas são de categorias gramaticais diversas, incluindo verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Como professor dos alunos – por um período mínimo de quatro meses, sendo que alguns pelo terceiro semestre consecutivo – e pela experiência que tenho com o material utilizado e com alunos desse nível, foi-me possível perceber em um texto ou música quais itens lexicais são de maior dificuldade para os alunos e quais já seriam conhecidos dos mesmos. Após a seleção e aplicação das atividades, surgiu a idéia de aplicar um outro critério: o da frequência das palavras. Utilizando-se da *General Service List* (WEST, 1953), seria possível verificar se as palavras selecionadas estavam entre as mais frequentes da língua inglesa. Infelizmente tal critério não pôde ser considerado, pois algumas das palavras escolhidas estão na GSL. Entretanto, esse critério, talvez, teria dificultado ainda mais a escolha da música a ser utilizada no estudo.

Após a realização das atividades, utilizando-se dos escores iniciais dos dois recursos didáticos investigados, procurou-se investigar o grau de dificuldade das palavras selecionadas dos dois tipos de insumo. Através de testes estatísticos verificou-se que havia diferença no grau de dificuldade das palavras do tratamento texto e do tratamento música. O teste não-paramétrico de Mann-Whitney foi utilizado para verificar se o grau de dificuldade das palavras selecionadas dos dois tipos de insumo era o mesmo através da comparação de seus escores médios iniciais. Como resultado deste teste obteve-se uma diferença significativa ($p\text{-value}=0,012$) entre os escores iniciais das palavras que foram usadas com texto e música. O Gráfico 1 mostra que o escore inicial médio de música é 1,99 e o escore inicial médio de texto é 2,26. Como o escore médio inicial de música é significativamente menor que o escore inicial de texto pode-se dizer que as palavras utilizadas com o instrumento música eram mais difíceis que as utilizadas com texto.

Gráfico 1 – Escores médios no pré-teste para música e texto



Com este resultado, concluiu-se que comparar os dois instrumentos através da diferença entre escores final e inicial (o ganho vocabular) poderia distorcer o resultado, já que palavras que iniciam com escores altos não têm a possibilidade de ter valores “grandes” de diferença. Por exemplo, uma palavra que tem escore médio inicial 1 só poderia chegar a um ganho 4 ($5-1=4$), caso o escore final fosse 5, o que, no contexto deste estudo, é o ganho máximo possível. Se, por outro lado, o escore médio inicial for 3, o máximo de ganho vocabular possível seria 2 ($5-3=2$). Comparar o ganho de um grupo de palavras cujo escore médio está acima de 2 com o ganho de um grupo de palavras cujo escore inicial médio está abaixo de 2 seria estatisticamente inadequado. Portanto, através dessa comparação da dificuldade das palavras-alvo do texto com a dificuldade das palavras da música, concluiu-se que comparar o ganho de vocabulário através dos dois recursos didáticos não seria possível. De qualquer forma, optou-se por incluir os dados desta comparação do ganho vocabular dos dois grupos de palavras como forma de melhor ilustrar o estudo. Uma solução para essa questão seria escolher palavras tão difíceis que fossem desconhecidas de todos os alunos. Zilles (2001) investigou os *phrasal verbs* (locuções verbais) da língua inglesa, que em geral são desconhecidos dos alunos e obteve uma quase totalidade de escores 1 no pré-teste. Além disso, optou por invalidar todos os escores diferentes de 1 no pré-teste. Dessa maneira, possibilitou medir o ganho vocabular estatisticamente. Entretanto, como já foi mencionado em seções anteriores, pelo fato deste trabalho lidar com um tipo diferente de texto (a música) que tem suas limitações, peculiaridades e diferenças em relação ao texto comum, optar por esses procedimentos poderia ter diminuído a amostra do estudo e dificultado a sua realização.

4.6 Procedimentos

Os procedimentos para os dois recursos didáticos dividiram-se em três etapas básicas: a *aplicação do pré-teste*, a *realização das atividades*, e a *aplicação do pós-teste*. Essas etapas foram realizadas primeiramente com a atividade de texto e depois com a atividade musical. Os testes e atividades foram feitos durante o mês de junho de 2005.

Os dois pré-testes foram aplicados uma semana antes da realização das atividades com texto e música. Como a pesquisa foi realizada durante o período normal de aulas, o tempo de realização da VKS teve que ser otimizado para que ocupasse o mínimo de tempo de aula possível. Assim, os pré-testes foram aplicados sempre nos últimos minutos da aula sendo que, em alguns momentos, eram finalizados um pouco após o término da aula. Creio que esta não é a forma ideal de realizá-los, mas isto não pôde ser evitado, pois tinha um cronograma de atividades do curso a seguir. Os alunos recebiam os formulários com as categorias de auto-relato e as palavras-alvo selecionadas (Anexos IV e VII), uma breve explicação sobre o teste era feita e os alunos passavam a realizá-lo. Sempre que os alunos procuravam algum auxílio para a realização do teste foi explicado que o teste não fazia parte da avaliação e que eles deveriam fazer conforme o seu conhecimento, sem auxílio algum.

Uma semana após a realização dos pré-testes, eram realizadas as atividades de texto e música. Uma descrição mais detalhada das atividades e procedimentos será dada na próxima seção.

A aplicação dos pós-testes foi feita sempre no período de uma semana após a realização das atividades de texto e música, seguindo os mesmos moldes dos pré-testes. Alguns alunos percebiam que já haviam feito o teste em questão e, como professor, era necessário que explicar que isso fazia parte da pesquisa e que o objetivo era comparar o primeiro teste com o teste que estavam fazendo naquele momento. Passo agora à descrição detalhada das atividades utilizadas.

4.6.1 A Atividade de Texto

O texto utilizado encontra-se na página 77 do livro *Inside Out Intermediate* (Anexo V). As unidades do livro são todas temáticas e o tema da Unidade 9 são seriados de televisão (soaps). Para essa unidade, foi criada toda uma história de um seriado (*Pacific Heights*) para ensinar *reported speech* (discurso indireto). Na primeira parte da lição é trabalhado vocabulário sobre família e outras expressões. O texto em questão apresenta a continuação da história com o intuito de apresentar novos personagens e vocabulário. Os novos personagens são apresentados, mas há contextualização em relação aos personagens já introduzidos anteriormente.

Descrição dos procedimentos:

- Num primeiro momento, foi feita uma discussão sobre os acontecimentos do seriado (*Pacific Heights*) estudado (5 minutos);
- Logo após foi feita a leitura do texto (Anexo V) em voz alta pelo professor (5 minutos);
- exercício de vocabulário (Anexo VI) com as palavras-alvo e suas respectivas definições. Os alunos foram encorajados a tentar inferir os significados das palavras através do contexto (exercício que eles já estão acostumados a fazer, visto que é bastante freqüente na série *Inside Out*) (10 minutos);
- Correção dos exercícios e questionamentos (10 minutos).

As palavras-alvo

ambitious, com o sentido de ambicioso;

to retire, com o sentido de aposentar-se;

jealous, com o sentido de ter ciúme;

to inherit, com o sentido de herdar características dos pais;

stunning, com o sentido de impressionante, atordoante;

affair, com o sentido de caso amoroso;

abroad; com o sentido de no exterior;

to share, com o sentido de dividir

childcare, com o sentido de cuidados com criança

to take over, com o sentido de tomar algo de alguém;

twins, com o sentido de gêmeos.

4.6.2 A Atividade musical

Para a atividade musical foi escolhida a música ‘Beautiful Day’ (Anexo III), da banda U2. Essa atividade foi realizada duas aulas após a aplicação do pós-teste do texto. As turmas já estavam na Unidade 11 do livro, que tem como tema ‘Tempo’ (o título da unidade é *Time*). No início da unidade há uma revisão sobre vocabulário relacionado ao tempo (preposições, como *on*, *in*, e *at*, e expressões como *the day after tomorrow*). Após esta seção inicial, os alunos trabalham com questões referentes à organização do tempo e obrigações no ambiente de trabalho e escolar. A atividade musical foi realizada entre a seção inicial e o texto, com o intuito de fazer uma atividade diferenciada entre uma atividade com um foco bem específico (expressões referentes ao tempo), que normalmente é vista como enfadonha e considerada difícil pelos alunos, e uma atividade de texto. Essa é uma rotina recorrente em minha prática pedagógica: quando tenho um assunto difícil ou não muito atraente para os alunos a ser introduzido inicio com uma música como forma de apresentar uma estrutura gramatical ou certo vocabulário. Tal procedimento pode ajudar a diminuir a ansiedade e a

barreira imposta pelos alunos em situações como essas. A música assim utilizada pode ser vista como uma forma de insumo para discussão e aprendizado de vocabulário novo e como recompensa pelo trabalho árduo anterior. Esse procedimento está de acordo com alguns tópicos da lista de procedimentos no ensino de línguas apresentada por Murphey (1992) e já explicada no terceiro capítulo deste trabalho.

Descrição dos procedimentos:

- Primeiramente, houve uma discussão sobre o que é um dia bonito (*Beautiful Day* é o título da canção) e o que os alunos fazem quando o dia está bonito (5 minutos);
- Logo após essa discussão, os alunos ouviram a música uma vez, acompanhando com a letra (Anexo I). E ouviram novamente para fazer a atividade de preenchimento de lacunas da música (8 minutos)
- Após a correção da atividade de compreensão auditiva, os alunos fizeram a atividade com as definições das palavras-alvo (Anexo II) (10 minutos);
- Correção da atividade de vocabulário (10 minutos).

As palavras-alvo

reason, com o sentido de razão;

bloom, com o sentido de exuberância;

mud, com o sentido de lama;

to shoot up, com o sentido de disparar;

stony, com o sentido de pedregoso;

stuck, com o sentido de trancado ou parado;

to get away, com o sentido de escapar;

maze, com o sentido de labirinto ou confusão;

hopeless, com o sentido sem esperança;

tuna fleet, cardume de atum (peixes);

bedouin, com o sentido de beduíno;

leaf, com o sentido de folha;

flood, com o sentido de enchente;

to lend, com o sentido de emprestar;

oil, com o sentido de óleo/petróleo.

Neste capítulo foi descrito o experimento, incluindo sua metodologia, o contexto onde ocorreu, os instrumentos, as atividades aplicadas e os procedimentos. Na próxima seção serão apresentados os dados obtidos através dos instrumentos e discutidos os resultados.

5 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A VKS foi aplicada a vinte alunos das três turmas participantes, que responderam ao pré-teste com as palavras-alvo da atividade de texto, realizaram a atividade e responderam ao pós-teste. Os mesmos vinte alunos passaram pelos mesmos procedimentos para as palavras-alvo retiradas da música e atividade musical. A idéia de utilizar a mesma turma como grupo-controle e grupo-experimento foi tirada do estudo original, no qual um mesmo grupo de alunos também foi utilizado como controle e como experimento, porém com textos sobre assuntos diferentes e palavras-alvo diferentes.

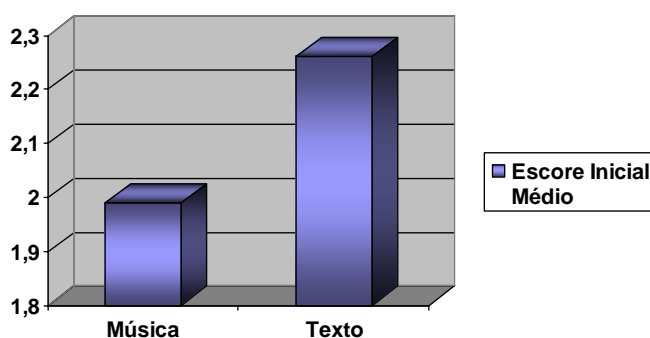
A entrevista, por sua vez, foi aplicada somente a seis dos alunos, que responderam a questões referentes ao uso de música e texto nas aulas de inglês, seus hábitos de leitura em língua inglesa e audição de música em língua inglesa, e sobre a aprendizagem de palavras através dos dois tipos de insumo.

5.1 Os resultados da VKS

Inicialmente, a idéia era comparar o ganho vocabular (a diferença dos escores do pós-teste e do pré-teste) dos alunos através da VKS; entretanto, como foram utilizadas palavras diferentes com os mesmos alunos, foi necessário verificar se o grau de dificuldade das palavras-alvo das duas atividades era o mesmo, para que se justificasse tal comparação. Foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para comparar os escores iniciais das palavras do texto e da música. O gráfico 2 mostra a média de escores do pré-teste das palavras da atividade musical e da atividade de texto. Cabe destacar que o escore inicial médio de música é 1,99 e o escore inicial médio de texto é 2,26. Como resultado desse teste obteve-se

uma diferença significativa ($p\text{-value}=0,012$) entre os escores iniciais das palavras que foram usadas com texto e música.

Gráfico 2 - Escores iniciais médios no pré-teste para música e texto



Como o escore inicial de música é significativamente menor que o escore inicial de texto pode-se dizer que as palavras utilizadas com o instrumento música eram mais difíceis que as utilizadas com texto e que comparar os dois instrumentos através da diferença entre escores final e inicial poderia distorcer o resultado. Por exemplo, uma palavra que tem escore inicial 1 poderá ter um valor de diferença 4 se seu escore final for 5, mas uma palavra que tenha escore inicial 3 poderá ter um valor de diferença no máximo igual a 2 se seu escore final for 5. Essa diferença estatística impossibilitou a comparação entre os dois instrumentos.

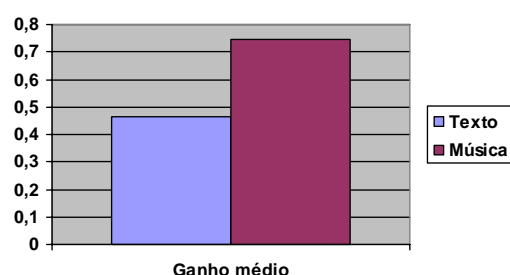
Em sua crítica a VKS, Read (1997) afirma haver uma grande diferença entre os escores 2 (que significa que o aluno lembra de ter visto a palavra, mas não sabe o que significa) e 3 (que significa que o aluno consegue apresentar um sinônimo ou tradução para a palavra). Como o escore 2,26 está mais próximo de 2 do que de 3, a opção foi apresentar os resultados do teste estatístico do ganho vocabular.

Portanto, para fins de ilustração e para corroborar a hipótese de que o ganho vocabular através da música é maior, foi feita a escolha de apresentar os dados referentes ao

ganho de vocabulário. Essa escolha se justifica pelo fato de que, apesar da afirmação da assessoria estatística de que um escore médio inicial de 2,26 é significativamente maior do que um escore inicial médio de 1,99. Em termos de conhecimento lexical essa não pode ser considerada uma diferença grande.

O Gráfico 3 apresenta o ganho médio (*mean*) para os dois recursos didáticos (música e texto).

Gráfico 3 – Ganho vocabular médio para música e texto



(Ganho médio das palavras da música e do texto)

O gráfico mostra que o ganho médio das palavras do texto foi de 0,4636, enquanto o ganho médio das palavras da música foi de 0,7433, ou seja, quase o dobro do ganho através do recurso didático texto. É importante frisar, mais uma vez, que a diferença dos escores iniciais médios torna a comparação dos escores estatisticamente inadequada.

Devido a essa diferença estatística no grau de dificuldade das palavras, que impossibilita medir o ganho vocabular, buscou-se uma outra forma de utilizar os dados coletados. A alternativa encontrada foi comparar o número de palavras que tiveram escores 1 ou 2 no pré-teste e passaram a escores 3, 4 ou 5. Dessa forma, foi comparado o número de palavras que passaram de desconhecidas (escores 1 ou 2) a conhecidas (escores 3, 4 ou 5). Essa solução foi considerada estatisticamente correta.

A Tabela 1 apresenta os percentuais para o pré e pós-teste para texto e música. Os percentuais para escore 1 estão evidenciados nas tabelas que seguem abaixo.

Tabela 1 - Percentuais dos escores atribuídos às palavras no pré-teste e no pós-teste

Escore	Pré-Teste			Escore	Pós-Teste		
	música	texto	Total		música	texto	Total
1	35,00	28,64	32,31	1	1,00	5,91	3,08
2	46,67	42,73	45,00	2	54,67	47,27	51,54
3	10,00	14,09	11,73	3	28,67	29,55	29,04
4	0,67	3,18	1,73	4	1,00	3,18	1,92
5	7,67	11,36	9,23	5	14,67	14,09	14,42

Para verificar o ganho de vocabulário pelos alunos, seguem as tabelas abaixo em percentual. Para música, 27% das palavras que não eram conhecidas (escore pré-teste igual a 1 ou 2) passaram a ser conhecidas após a utilização do instrumento (escore pós-teste igual a 3, 4 ou 5). Quanto às palavras do texto, o percentual de palavras que passaram a ser conhecidas após a utilização da atividade foi de 20%.

Tabela 2 - Percentuais de escores de conhecimento e não –conhecimento no pré e pós-teste para a música

Música		Conhecimento pós		
		Não	Sim	Total
Conhecimento	Não	54,67	27,00	81,67

pré	Sim	1,00	17,33	18,33
	Total	55,67	44,33	100,00

Tabela 3 - Percentuais de escores de conhecimento e não-conhecimento no pré e pós-teste para o texto

Texto		Conhecimento pós		
		Não	Sim	Total
Conhecimento pré	Não	51,36	20,00	71,36
	Sim	1,82	26,82	28,64

Como alternativa para verificar a diferença entre as duas formas de insumo quanto ao aprendizado das palavras, fez-se a comparação dos percentuais de palavras que foram aprendidas, através do *teste t* para proporções. Nesse teste foram comparados os percentuais de palavras aprendidas (27% para música e 20% para texto) assinaladas nas tabelas anteriores. Como resultado tem-se que as duas não diferem quanto ao percentual de palavras aprendidas pelos alunos ($p\text{-value} = 0,061$).

As tabelas abaixo apresentam os percentuais de todos os escores para pré-teste e pós-teste. de uma forma mais completa, com os percentuais de todas as mudanças de escore. O número **0,67**, na junção da linha 1 com a coluna 1 (indicando os escores 1 no pré-teste e o mesmo escore para o pós-teste), indica que **0,67%** das palavras que tiveram escore 1 no pré-teste mantiveram o mesmo escore no pós-teste.

Tabela 4 – Percentagens de todos os escores para as palavras da música

Música	Escore	Pós-Teste					Total
		1	2	3	4	5	
Pré-Teste	1	0,67	21,67	11,67	0,00	1,00	35,00
	2	0,33	32,00	11,67	0,00	2,67	46,67
	3	0,00	1,00	3,33	0,67	5,00	10,00
	4	0,00	0,00	0,00	0,33	0,33	0,67

5	0,00	0,00	2,00	0,00	5,67	7,67
Total	1,00	54,67	28,67	1,00	14,67	100,00

Tabela 5 – Percentagens de todos os escores para as palavras do texto

Texto	Escore	Pós-Teste					Total
		1	2	3	4	5	
Pré-Teste	1	5,45	18,64	3,64	0,45	0,45	28,64
	2	0,45	26,82	14,09	0,45	0,91	42,73
	3	0,00	0,91	9,09	1,36	2,73	14,09
	4	0,00	0,00	0,91	0,00	2,27	3,18
	5	0,00	0,91	1,82	0,91	7,73	11,36
	Total	5,91	47,27	29,55	3,18	14,09	100,00

A partir desses dados chega-se à conclusão de que o ganho vocabular não foi significativamente maior com a música, mas algumas ressalvas devem ser feitas a esse respeito:

Cabe salientar que as palavras da música, que foram consideradas mais difíceis na comparação com os escores do pré-teste obtido com as palavras do texto, mesmo assim, tiveram um ganho maior do que as palavras do texto. Isso significa dizer que a música, como forma de insumo, mesmo com um maior grau de dificuldade das palavras, demonstrou ser mais eficaz do que o texto.

As diferenças entre os dois tipos de insumo ficam mais aparentes depois desse estudo e conclui-se que comparar dois tipos de texto tão diversos é uma tarefa de difícil realização. Talvez, para que tal comparação fosse levada a cabo com êxito, fosse necessário comparar textos idênticos, mas apresentados aos alunos de formas diferentes, ou seja, com melodia e prosa.

Na próxima seção apresentarei os resultados da entrevista.

5.2 A Entrevista

Para complementar os dados obtidos com a VKS, optou-se por fazer entrevistas com seis dos participantes. O roteiro da entrevista está no Anexo VIII e as transcrições de três dessas entrevistas encontram-se no Anexo IX. Passo agora a comentar algumas das colocações dos alunos e sua relação com o uso de música e texto no ensino de línguas.

Todos os seis alunos entrevistados citam a música como maneira mais prazerosa de aprender, ocorrendo falas semelhantes. Três dos alunos utilizaram as mesmas palavras na descrição do uso da música nas aulas:

“- Utilizar música é unir o útil ao agradável” (Alunos I, II e IV)

“- Eu gosto de música... eu acho que é perfeito porque tu junta o útil ao agradável... fica todo... todo mundo gosta e já fica aprendendo junto... é isto” (Aluno I)

“- Ah... eu acho muito bom até porque eu adoro música e até que vai me trazer porque vai juntar uma coisa que eu gosto pra eu aprender... junta o útil com o agradável... eu vou aprender fazendo uma coisa que eu gosto... trabalhando uma coisa que eu gosto que é música” (Aluno II)

Essas falas demonstram dois dos principais motivos para que se utilize música nas aulas: a música pode ser utilizada como ferramenta para a aprendizagem de línguas e os alunos manifestaram essa percepção. Afirmar que a música é útil significa dizer que ela realmente auxilia na aquisição da linguagem, que os alunos percebem que estão aprendendo quando estão ouvindo músicas em inglês. Por outro lado, os alunos gostam de aprender através da música, ou seja, a música torna o aprendizado, a aula e o curso de inglês mais

prazerosos. Essa fala também está de acordo com Oxford (1990), que afirma que a música pode ser utilizada como estratégia afetiva.

O aluno I também cita a música como uma fonte de material autêntico, ao afirmar que ouvir músicas é ter contato com o sotaque de americanos, o que ajuda a treinar a audição ao ouvir a língua alvo de uma fonte segura e confiável, a música (Murphey, 1992).

“- O esquema de botar as palavras e ir escutando? Eu acho que é uma boa... pra treinar a audição de como é... eles falam... tem que pegar também o sotaque e tal...” (Aluno I)

Essa fala também ilustra a afirmação de Murphey (1992) de que a música é uma fonte inesgotável de insumo para o ensino de línguas. Ouvir canções em inglês pode ser uma maneira de aprender a pronúncia de palavras difíceis (ou não). Recordo-me de um aluno de nível inicial que tinha dificuldade com a pronúncia, em geral, mas que conseguia lembrar perfeitamente a pronúncia de palavras aprendidas através de canções. A música, para esse aluno, pode ser a melhor forma de praticar a pronúncia da língua inglesa. Murphey (1992) inclui em sua lista de atividades que podem ser realizadas através de canções a prática da pronúncia, entonação e acentuação.

O autor também afirma ser possível estudar gramática através da música. Dois dos alunos entrevistados relacionaram a música com o ensino da gramática, concluindo que ouvir músicas pode ser uma maneira agradável de aprender gramática.

“É bom porque é música, porque é uma coisa que tu gosta, não tem... não fica maçante, aquela aula, só texto e ler e fazer exercícios... a música também pode ser um exercício, mas... é melhor de trabalhar” (Aluno I)

“- A música quebra o gelo da aula, aquela coisa da gramática... e mesmo assim é aplicada a gramática, então acaba ficando boa a aula” (Aluno IV)

Há duas colocações importantes nessa fala: o aluno percebe a utilidade da música como uma forma de quebrar a rotina, ao mesmo tempo em que diz que a música é uma forma de fugir da aula maçante e gramatical, lembra que a música pode ser utilizada como uma forma de aprender gramática. Novamente a música é vista como uma forma agradável de aprender.

Quando questionado sobre o hábito de ler textos em inglês, um dos alunos afirmou que prefere ler letras de músicas, o que demonstra que, na percepção deste aluno, a música também pode ser uma forma de texto.

“- Eu geralmente pego mais letras de músicas. Quase todo o dia eu tento pegar uma letra diferente e tento às vezes traduzir ou pego a tradução pra entender melhor alguma coisa mas com música geralmente” (Aluno I)

Outra questão importante que surgiu durante as entrevistas foi o fato de que todos os alunos entrevistados citam a audição de música em língua inglesa como uma atividade diária. A maioria, ou seja, quatro alunos, afirma preferir músicas em língua inglesa às músicas em língua portuguesa.

“- Todo o dia, toda a hora, geralmente é o que eu escuto... música em inglês”
(Aluno I)

“- A maioria das músicas que eu ouço e canto são em inglês... as melhores músicas na minha opinião são em inglês” (Aluno II)

A penúltima seção do roteiro da entrevista tinha como intuito verificar se os alunos conseguiriam lembrar de itens lexicais aprendidos através de textos ou músicas. Ao ser questionada sobre palavras aprendidas em textos, uma aluna citou uma palavra aprendida em uma música.

A: *“- Eu lembro que há muito tempo atrás eu peguei aquela música... Tears in Heaven.”*

P: “*Não, texto.*”

A: “- *Ah... em texto eu não lembro... eu lembro em música, só...*” (Aluno II)

Isso demonstra a importância dada à música, em detrimento da importância dada ao texto. Esta seção da entrevista parece ter apresentado o maior desafio aos alunos. Três dos alunos entrevistados estranharam a pergunta e afirmaram não conseguir lembrar de palavras específicas e onde as haviam aprendido. Entretanto, três dos alunos conseguiram lembrar de palavras aprendidas através de músicas.

“- *Ah... ‘belong’... aprendi em Tears in Heaven, do Eric Clapton*” (Aluno II)

“- *‘Heaven’, também... que foi nessa, também*” (Aluno II)

“- *Eu lembro de ‘reason’, que eu aprendi naquela música do Hoobastank.*”

(Aluno V)

“- *Difícil isto... deixa eu ver... ah... tem ‘lonely’... é solitário, né?*” (Aluno VI)

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi comparar a aquisição de vocabulário através de dois tipos de insumo: texto e música. As razões que justificam essa escolha de tópico estão fortemente ligadas à minha experiência de aprendizagem da língua inglesa, assim como à minha experiência como professor de inglês e ao meu contato com alunos com histórico semelhante ao meu. Considerando apenas esses dois fatores, já poderia afirmar que a música auxilia na aquisição de uma língua, mas optei por tornar essa relação, ou seja, música, texto e aquisição de vocabulário em língua inglesa, meu objeto de estudo. Essas questões foram abordadas no capítulo introdutório deste trabalho.

O capítulo 2 tratou de questões referentes ao conhecimento lexical e à aquisição de vocabulário. O papel do vocabulário nos principais métodos de ensino criados até hoje foi avaliado e foram apresentadas diferentes abordagens para o ensino do léxico. Também foi abordado o método de ensino na escola onde a pesquisa foi realizada e foi descrito o modelo de aquisição de vocabulário utilizado por Paribakht e Wesche (1997). Tais seções serviram para compreender a complexidade que envolve o conhecimento lexical, bem como o ensino do léxico.

O capítulo 3 tratou da relação entre música e ensino de línguas. Foram apresentadas formas de se inserir a música na prática pedagógica e os motivos para fazê-lo. Além disso, duas teorias recentes sobre a aprendizagem – a das Estratégias de Aprendizagem e a das Inteligências Múltiplas - e o papel da música nas referidas teorias foram apresentadas como razões para utilizar música no ensino de línguas. Também foi avaliada a relevância da música no ensino de vocabulário e foram apresentados trechos de narrativas de aprendizes da língua inglesa tratando da importância da música na aprendizagem desse idioma.

No capítulo 4 o experimento foi descrito em detalhes e no capítulo 5 foi feita a discussão dos resultados obtidos através da VKS e da entrevista. Após essa breve recapitulação do presente estudo, passo às considerações finais sobre o uso de música e texto na aquisição do léxico em língua inglesa.

6.1 Conclusões

No capítulo introdutório levantei algumas hipóteses sobre o uso de música e texto como insumo para a aquisição do léxico. Passo, agora, a discuti-las:

Hipótese 1) O uso da música como insumo torna a aquisição de vocabulário mais efetiva do que a aquisição do léxico através de texto;

Essa hipótese não pôde ser comprovada, devido à diferença estatística em relação ao número de palavras que passaram do não-conhecimento ao conhecimento (ganho vocabular), a qual não foi considerada significativa. A percentagem de palavras da música que passaram de escores 1 ou 2 para escores 3, 4 ou 5 foi de 27%, enquanto 20% das palavras do texto tiveram saltos de escores que indicam o não conhecimento da palavra (1 ou 2) para escores que indicam o conhecimento (3, 4 ou 5). Entretanto, cabe lembrar que as palavras-alvo selecionadas na música foram consideradas mais difíceis do que as palavras-alvo do texto e, mesmo com essa diferença, ainda houve maior ganho vocabular através da música. Em outras palavras, os alunos adquiriram mais palavras da música do que do texto, ainda que as palavras do texto tivessem tido escores no pré-teste que demonstram que eram mais fáceis do que as palavras da música. Então, a música mostrou-se tão efetiva quanto o texto, mesmo em um contexto em que se esperava que não o fosse, pela maior dificuldade.

Hipótese 2) O trabalho com música proporciona uma aprendizagem mais eficaz do léxico, visto que os alunos aprendem ao mesmo tempo em que fazem uma atividade que lhes dá prazer;

Algumas falas da entrevista corroboram essa hipótese, principalmente aquelas que se referem ao uso de música como ‘unir o útil ao agradável’. É interessante, também, como os alunos entrevistados percebem que a música não é utilizada nas aulas somente com o intuito de fazer uma atividade diferente ou mais prazerosa, mas que a música é um tipo de exercício para a aprendizagem da língua. As falas abaixo ilustram esta afirmação:

“É bom porque é música, porque é uma coisa que tu gosta, não tem... não fica maçante, aquela aula, só texto e ler e fazer exercícios... a música também pode ser um exercício, mas... é melhor de trabalhar” (Aluno I)

“- Eu acho que... tem que ter música. Se não tivesse música de vez em quando assim... não... é difícil. A música quebra o gelo da aula, aquela coisa da gramática... e mesmo assim é aplicada a gramática, então acaba ficando boa a aula.” (Aluno IV)

O aluno I também reforça a questão de que a música torna a aula menos cansativa, ao mesmo tempo que é uma forma de exercício. Essas falas e outras coletadas nas entrevistas, juntamente com os depoimentos coletados para o Projeto AMFALE, comprovam não somente a aceitação dos alunos, mas a sua preferência por atividades musicais.

Hipótese 3) Os alunos conseguem lembrar, com mais facilidade, palavras ou expressões aprendidas através da música do que aquelas aprendidas através de textos;

Essa hipótese foi comprovada através das respostas à pergunta de número 9 da entrevista (*Consegues lembrar alguma palavra ou expressão aprendida através de leitura de texto? E de música?*). Três dos seis entrevistados conseguiram lembrar de palavras aprendidas através de músicas enquanto nenhum dos entrevistados lembrou de alguma palavra aprendida através de um texto. Os três alunos que lembraram de palavras aprendidas através de músicas

o fizeram porque as músicas em questão têm importância em suas vidas, são músicas que marcaram.

Essas três hipóteses foram escritas de acordo com minha expectativa de que a superioridade da música ao texto como insumo em aulas de língua inglesa se comprovasse. De acordo com os dados estatísticos dos testes com a VKS, essa superioridade não existe, mas todos os outros dados sobre o uso de música como ferramenta didático-pedagógica no ensino de inglês apontam, senão para uma superioridade ao texto, ao menos para o fato de que o professor de línguas só tem a ganhar incorporando a música a sua prática pedagógica. Diversos autores também concordam com essa afirmação (MURPHEY, 1992; GOBBY, 2001; MEDINA, 1993; 2000; 2002).

Desses autores, merece destaque Murphey, com sua publicação '*Music and Song*' (1992), na qual ele apresenta como razões para utilizarmos a música na sala de aula o fato de ela ter precedido o desenvolvimento na fala no *Homo Sapiens*, de estar presente nos mais variados locais e situações, de ter uma relação estreita com a memorização por apresentar-se como uma forma de insumo simples e confiável, além de ser relaxante, divertida e motivadora.

Este trabalho traz como principal contribuição uma comparação entre dois tipos de insumo – música e texto – sobre os quais não foi possível achar pesquisas já realizadas, ao menos em relação à aquisição de vocabulário. Além disso, este estudo apresenta-se como mais uma fonte de referência para professores interessados em incorporar a música a sua prática, mas que não encontram o apoio necessário. Mesmo que a hipótese de que há maior ganho de vocabulário através do uso de música como insumo não tenha sido comprovada, ficam os depoimentos dos alunos que defendem o uso da música nas aulas de língua inglesa. Os principais objetivos de estudos como este devem ser a descrição e análise de questões referentes à aquisição da linguagem e melhorias na prática pedagógica nas aulas de línguas.

Estes objetivos serão atingidos à medida que mais profissionais do ensino de línguas tiverem acesso a estudos como este e, principalmente, se puderem fundamentar sua prática didático-pedagógica a partir dessas leituras.

Ao concluir, gostaria de retomar a importância que a música teve em meu histórico de aprendiz da língua inglesa e reforçar a minha percepção de que ela também é fundamental para outras pessoas (amigos, alunos, ex-alunos). Em minha trajetória de mais de dez anos como professor de língua inglesa a música esteve sempre presente e serviu como fonte de aproximação dos alunos. Afinal, as pessoas em geral gostam de falar sobre música, de ouvir música e de cantar.

Nesse sentido, as entrevistas com os participantes da pesquisa e os depoimentos do projeto AMFALE servem como uma forma de confirmar a hipótese de que há uma relação positiva existente entre música e ensino de línguas. Se a música não foi amplamente estudada como recurso didático-pedagógico e ainda não é aceita ou adequadamente utilizada por alguns professores, ao menos o grupo de alunos estudado e a maioria das pessoas entrevistadas para o projeto AMFALE percebem a sua validade. Minha própria experiência como aprendiz e, mais tarde, como professor de língua inglesa também está de acordo com a afirmação de que a música pode, sim, ser utilizada como insumo para a aprendizagem da língua inglesa.

Entretanto, isso não significa que devemos deixar de utilizar textos para tal fim. Meu principal objetivo com a realização deste estudo era, inicialmente, comprovar cientificamente que as pessoas aprendem vocabulário mais facilmente através da música. E, se essa hipótese não foi plenamente confirmada, também não precisa ser rejeitada e deveria ser fruto de estudos futuros. O mais importante é resgatar um recurso pedagógico que tem sido pouco utilizado, sem deixar de utilizar os textos. Na próxima seção serão apresentadas algumas limitações deste estudo.

6.2 Limitações

Em virtude do presente estudo ter sido feito em uma turma regular de um curso de idiomas, algumas limitações devem ser apontadas:

Em primeiro lugar, para estudos posteriores sobre o mesmo tema sugiro que seja utilizado um grupo organizado especialmente para a execução do estudo, um grupo que se prontifique a participar em um horário especial, com alunos interessados em participar, e com tempo para tal. A freqüente falta de tempo para a aplicação dos testes durante as aulas provavelmente fez com que os alunos nem sempre respondessem aos instrumentos de maneira adequada, optando por, em alguns casos, realizar os testes com pressa, uma vez que, em geral, esses foram realizados no final da aula e os alunos eram dispensados após a sua realização.

Essa questão está relacionada com o comprometimento dos alunos com o estudo ou o interesse que eles têm em um experimento desse tipo. Para os alunos adolescentes o estudo parecia mais uma atividade de aula, talvez sem muita razão de ser. Apesar de ter frisado a importância do estudo e da participação deles em vários momentos, não creio que todos os alunos tenham compreendido a seriedade de um estudo dessa natureza e o quanto este pode colaborar, não somente para a evolução da ciência, mas para o ensino de línguas. Mesmo estando as atividades inseridas no contexto do curso e relacionadas aos conteúdos programados para o nível, creio que um aluno que tivesse interesse no sucesso do estudo e ciente de sua importância teria uma atitude mais séria em relação a este. Pude perceber atitudes mais pertinentes de alunos que estavam vivenciando a vida acadêmica e, portanto, reconheciam a importância de uma pesquisa. Em um dado momento um aluno que estava no início de seu mestrado, por exemplo, até chamou a atenção dos seus colegas para a importância de fazer os testes com seriedade, sem utilizar dicionário ou o auxílio dos colegas.

Outros alunos mais jovens, por outro lado, chegavam a perguntar se a atividade faria parte da avaliação, ou tentavam pedir ajuda aos colegas ou ao professor, para obter um escore melhor, sem perceber que tal ajuda tornaria os testes sem valor. Tais atitudes podem ter influenciado nos resultados da pesquisa em questão.

Outras limitações estão relacionadas com a dificuldade de encontrar material bibliográfico. Esse problema foi encontrado para localizar textos sobre música e aquisição de vocabulário e, também, sobre o modelo VKS. Há uma relativa escassez de estudos sobre música e aquisição da linguagem em geral, e pesquisar sobre uma área tão específica e não tão explorada na pesquisa em aquisição da linguagem, ou seja, a relação entre música e aquisição de vocabulário, demonstrou ser um obstáculo ao bom andamento deste estudo. Quanto ao modelo criado por Paribakht e Wesche (1997), tentei contato com os autores em diversos momentos, mas obtive pouco auxílio. Apesar de ter sido utilizado por outros pesquisadores e da relativa simplicidade do modelo proposto, creio que uma descrição mais detalhada poderia ter facilitado o trabalho com o modelo. Essa escassez, por outro lado, deve ser vista como um mérito desta pesquisa, uma vez que acrescenta ao presente estudo a característica de ser inovador.

A dificuldade de encontrar referências bibliográficas mais detalhadas sobre a VKS pode ter causado incompreensão do modelo por minha parte e algumas inadequações na aplicação do mesmo. Acredito que o principal entrave, contudo, ocorreu com a escolha das palavras. O não-detalhamento dos critérios para a seleção das palavras-alvo no estudo original (PARIBAKHT; WESCHE, 1997) fez com que as palavras fossem escolhidas seguindo somente os critérios mencionados no estudo original. Os critérios citados naquele foram: experiência prévia dos professores e pesquisadores envolvidos e o conhecimento e interesses dos alunos, além do nível de dificuldade dos textos. Após a seleção e aplicação das atividades, surgiu a idéia de acrescentar um outro critério: o da frequência das palavras.

Utilizando-se da *General Service List* (WEST, 1953), teria sido possível verificar se as palavras selecionadas estavam entre as mais frequentes da língua inglesa. A idéia de utilizar a presença, ou não, na GSL, como critério de seleção das palavras surgiu somente após a aplicação das atividades e testes e não pôde ser considerada, pois algumas das palavras escolhidas estão na GSL. Entretanto, esse critério, talvez, tivesse dificultado ainda mais a escolha da música a ser utilizada no estudo e não há garantias de que os alunos não conheceriam palavras que não estivessem na GSL. Sugere-se que, em estudos futuros, a não presença na GSL seja um dos critérios utilizados.

6.3 Sugestões de temas para estudos futuros

Para finalizar, gostaria de apresentar questões que este trabalho deixa em aberto como sugestões para pesquisas futuras na área. O ganho vocabular poderia ser estudado pelo viés de categorias específicas do léxico, como verbos ou substantivos. Outra possibilidade seria estudar a aquisição de estruturas gramaticais através da música.

Minha intenção, inicialmente, era estudar a aquisição do léxico através de música, em relação à memória. Seria interessante estudar o léxico sob o viés da memória, levando em consideração as memórias a curto e a longo prazo.

Nesta pesquisa foram entrevistados alunos participantes e também foram inseridas falas de aprendizes de línguas sobre sua experiência de aprendizagem que incluem a música. Em estudos futuros poderiam ser pesquisadas as crenças do professor de línguas sobre o uso de música e texto nas suas aulas. Por enquanto, temos as opiniões de alguns aprendizes de língua inglesa sobre o uso de música e texto nas aulas, que já mostram que a música tem a sua aceitação.

Fica claro, a partir das opiniões coletadas, que a música apresenta um diferencial em relação aos textos: a questão afetiva e, conseqüentemente, o fator motivacional. Se não foi possível comprovar que a música torna a aquisição de vocabulário mais eficaz do que o texto, as leituras realizadas, os depoimentos coletados e minha própria experiência mostram que o uso de canções torna a experiência de aprender a língua inglesa mais prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Roann. Oral production of vocabulary: a case study. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 69-97.

ARMSTRONG, Thomas. **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria: ASCD, 1994.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**, Addison Wesley Longman, Inc., 2001.

BROWN, Cheryl. Factors affecting the acquisition of vocabulary: frequency and saliency of words. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. **Second language reading and vocabulary learning**. Ablex Publishing Corporation, 1993, p. 263-286.

CHAMOT, A.; O'MALLEY, M.J. **A cognitive academic language learning approach: an ESL contentbased curriculum**. Wheaton: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1986.

CHUN, D. ; PLASS, J. Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. **Modern Language Journal**. v. 80, p. 183-198, 1996.

COADY, James. Research on ESL/EFL vocabulary. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. **Second language reading and vocabulary learning**. Ablex Publishing Corporation, 1993, p. 3-23.

DAY, R.; OMURA, C.; HIRAMATSU, M. Incidental EFL vocabulary learning and reading. **Reading in a Foreign Language**. v. 7, n. 2, p. 541-551, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

DUQUETTE, Lise, PAINCHAUD, Gisèle. A comparison of vocabulary acquisition in audio and video contexts. **The Canadian Modern Language Review**, v. 53, n.1, 143-171, 1996.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford University Press, 1994.

FACIO, Angelica **Using music to teach a second language**. [2000?] Disponível em: <<http://si.unm.edu/Web%20Journals/Articles/Angelica%20Facio.html>>. Acesso em 6 jul. 2005, 21:30:00.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligencias Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASS, Susan M. SELINKER, L. **Second Language Acquisition**: an introductory course. Laurence Erlbaum Associates, 2001.

GOBBY, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa**. 2001. 133f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem)- Universidade de Caxias do Sul/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.Porto Alegre, 2001.

HEDGE, Tricia. **Teaching and Learning in the Language Classroom**. Oxford University Press, 2000.

HUCKIN, Thomas; COADY, James. Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. In: WESCHE, Marjorie; PARIBAKHT, T. Sima (Eds.). **Incidental L2 vocabulary acquisition**: theory, current research and instructional implication. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 21, n. 2, p. 181-193, Cambridge University Press, 1999.

HULSTIJN, J.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use and reoccurrence of unknown words. **Modern Language Journal**. v. 80, p.327-339, 1996.

HUNT, Alan; BEGLAR, David. Current research and practice in teaching vocabulary. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds.). **Methodology in Language Teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 258-266.

JENSEN, Eric. **Teaching with the brain in mind**. Alexandria, VA: ASCD, 1998.

JOE, Angela. What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? **Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 357-377, Oxford University Press, 1998.

KAY, Sue; JONES, Vaughan. **American Inside Out Intermediate**. Macmillan Publishers Limited, 2003.

KLEIN, Kerstin. Teaching Young Learners. In: Fórum English Teaching. Vol. 31 No 2, April – June, 1993 Page 14; **Fonte:** <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol31/no2/p14.htm>

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The Natural Approach**. The Alemany Press, 1983.

LAUFER, Batia. The lexical plight in second language acquisition: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In : COADY, James; HUCKIN, Thomas (Eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 157-173.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas, 2000, p. 15-44

LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDINA, Suzanne L. The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition. **National network for early language learning**. v. 6, n.3, 1993. Disponível em: <<http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/01.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2005, 20:39:00.

MEDINA, Suzanne L. **Acquiring Vocabulary Through Story-Songs**. 2000. Disponível em: <<http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/05.htm>>. Acesso em 20 ago. 2005, 21:00:00.

MEDINA, Suzanne L. Using music to enhance second language acquisition: from theory to practice. In: LALAS, J.; LEE, S.. **Language, Literacy, and Academic Development for English language Learners**. Pearson Educational Publishing, 2002.

MENEZES, Vera. (Coord.) **Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras (AMFALE)**. [2000?] Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/amfale.htm>>. Acesso em 24 ago. 2005, 22:15:00.

MURPHEY, Tim. **Music & Song**. Oxford University Press, 1990.

NATION, I.S.P; COADY, J. Vocabulary and reading. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. (Eds.). **Vocabulary and language teaching**. London: Longman, 1988.

NATION, I.S.P. **Teaching and learning vocabulary**. Newbury House, 1990.

NATION, Paul; NEWTON, Jonathan. Teaching Vocabulary. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas (Eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 238-254.

NATION, Paul. Best practice in vocabulary teaching and learning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (Eds). **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice**. Cambridge University Press, 2002, p. 267-272.

NATION, Paul. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

NUNAN, David. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers**. New York: Prentice Hall, 1991.

NUNAN, David. **Second Language Teaching And Learning**. London: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OXFORD, Rebecca L. **Learning Language Strategies**. What every teacher should know. New York: Newbury House, 1990.

PARIBAKHT, T. S. ; WESCHE, Marjorie. Enhancing vocabulary acquisition through reading: a hierarchy of text-related exercise types. **The Canadian Modern Language Review**. v. 52, n. 2, p. 155-178, 1996.

PARIBAKHT, T.S., WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas

(Eds.), **Second language reading and vocabulary learning**. Ablex Publishing Company, 1997, p. 174-200.

READ, John. Vocabulary and testing. In: SCHIMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (Eds.). **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, J. C. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**. v.10, n. 1, p.77-89, 1976.

SÖKMEN, Anita. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In SCHIMITT, Norbert; McCARTHY, Michael (Eds.) **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

STANSEL, Jon Weatherford. The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2005.

STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In McKEOWN, M. G.; CURTIS, M. E. (Eds.). **The Nature of Vocabulary Acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

WEST, Michael. A General Service List of English Words. London: Longman, Green and Co., 1953.

ZILLES, Marcelo. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ZIMMERMAN, C.B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas (Eds.). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a. p. 5-19.

ZIMMERMAN, C.B. Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference?: an empirical study. **TESOL Quarterly**. v. 31, p. 121-140, 1997b.

ANEXOS

ANEXO I – ATIVIDADE MUSICAL

Discuss these questions:

What is a beautiful day for you? What do you like to do on a day like this?

How do you usually feel on a beautiful day? And on a 'not so beautiful' day?

What do you usually have to do on a beautiful day? And on the other days? Talk about your chores at home, at school, and other places you usually go to.

Ex.: I have to study a lot; I sometimes have to cut the grass on a beautiful day

Beautiful Day (U2)

The heart is a _____, shoots up through the stony ground
 but there's no room, no space to rent in this town
 You're out of luck, and the _____ that you had to care
 The traffic is _____, and you're not moving anywhere
 You thought you'd found a friend, to take you out of this place
 Someone you could _____ a hand, in return for grace

It's a beautiful day, the sky falls and you feel like
 It's a beautiful day, don't let it get away

You're on the road, but you've got no destination
 You're in the _____, In the maze of her imagination
 You love this town, even if that doesn't ring true
 You've been all over, and it's been all over you

It's a beautiful day
 Don't let it get away
 It's a beautiful day

Touch me, Take me to that other place
 Teach me, I know I'm not a _____ case

See the world in green and blue
 See China right in front of you
 See the canyons broken by cloud
 See the tuna _____ clearing the sea out
 See the _____ fires at night
 See the oil fields at first light
 And see the bird with a _____ in her mouth
 After the _____ all the colors came out

It was a beautiful day
 Don't let it get away
 Beautiful day

Touch me, take me to that other place

Reach me, I know I'm not a hopeless case

What you don't have you don't need it now
What you don't know you can feel it somehow
What you don't have you don't need it now
Don't need it now
It was a beautiful day

Why is this a beautiful day for the singer? What problems does he have?

ANEXO II – A ATIVIDADE DE VOCABULÁRIO COM AS PALAVRAS-ALVO DA MÚSICA

Match these words to their correct definition:

- | | |
|----------------|--|
| 1) reason | () shiny; condition or time of vigor, freshness, and beauty |
| 2) bloom | () to give or allow the use of temporarily |
| 3) mud | () the basis or motive for an action, or decision |
| 4) to shoot up | () confusion, a conflicting situation |
| 5) stony | () an overflowing of water onto land that is normally dry, inundation |
| 6) stuck | () wet, sticky, soft earth, as on the banks of a river |
| 7) to get away | () not moving |
| 8) maze | () a group of fish moving in the sea |
| 9) hopeless | () one of the flat green parts of a plant |
| 10) tuna fleet | () a petroleum derivative |
| 11) bedouin | () covered with or full of stones |
| 12) leaf | () having no possibility of solution; impossible, without hope |
| 13) flood | () to increase dramatically in amount |
| 14) to lend | () an Arab of any of the nomadic tribes of the Sahara desert |
| 15) oil | () to leave or escape |

ANEXO III - MÚSICA UTILIZADA

Beautiful Day (U2)

The heart is a bloom, shoots up through the stony ground
 but There's no room, No space to rent in this town
 You're out of luck, and the reason that you had to care
 The traffic is stuck
 And you're not moving anywhere
 You thought you'd found a friend, to take you out of this place
 Someone you could lend a hand, in return for grace

It's a beautiful day, the sky falls and you feel like
 It's a beautiful day, don't let it get away

You're on the road, but you've got no destination
 You're in the mud, in the maze of her imagination
 You love this town, even if that doesn't ring true
 You've been all over, and it's been all over you

It's a beautiful day
 Don't let it get away
 It's a beautiful day

Touch me, take me to that other place
 Teach me, I know I'm not a hopeless case

See the world in green and blue
 See China right in front of you
 See the canyons broken by cloud
 See the tuna fleets clearing the sea out
 See the bedouin fires at night
 See the oil fields at first light
 And see the bird with a leaf in her mouth
 After the flood all the colors came out

It was a beautiful day
 Don't let it get away
 Beautiful day

Touch me, take me to that other place
 Reach me, I know I'm not a hopeless case

What you don't have you don't need it now
 What you don't know you can feel it somehow
 What you don't have you don't need it now
 Don't need it now
 (It) was a beautiful day

ANEXO IV – TESTE DE VOCABULÁRIO COM AS PALAVRAS DA MÚSICA

VKS – Palavras da música Beautiful Day

Scores

Não lembro de ter visto esta palavra antes

Já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa

Já vi esta palavra antes e acho que significa _____ (pode ser sinônimo ou tradução)

Eu conheço esta palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução)

Eu consigo usar esta palavra numa frase (escreva uma frase) *Se fizer esta parte, também inclua um sinônimo ou tradução!*

WORDS	SCORE	SYNONIM, TRANSLATION, EXAMPLE
reason	_____	_____
bloom	_____	_____
mud	_____	_____
to shoot up	_____	_____
stony	_____	_____
stuck	_____	_____
to get away	_____	_____
maze	_____	_____
hopeless	_____	_____
tuna fleet	_____	_____
bedouin	_____	_____
leaf	_____	_____
flood	_____	_____
to lend	_____	_____
oil	_____	_____

Pacific Heights: Scenes 2–4

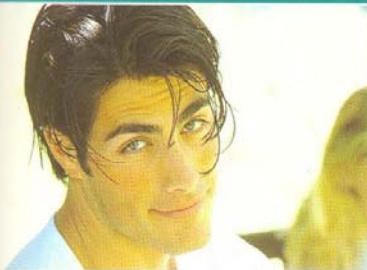
- How much can you remember about the characters in *Pacific Heights*? Complete these sentences.
 - _____ is engaged to _____.
 - _____ is married to _____.
 - _____ broke _____'s heart.
 - _____ is _____'s _____.
 - _____ has a difficult relationship with _____.
 - _____ confides in _____.
 - _____ recently broke up with _____.
- Read the background information about the characters in *Pacific Heights* Scenes 2–4 and fill in the blanks with the names of the characters. There may be more than one answer.
 - _____ is married to _____.
 - _____ is _____ girlfriend.
 - _____ and _____ are identical twins.
 - _____’s wife is older than him.
 - _____ and _____ are involved with an animal rights group.
- Think about your own friends and family. Can you complete any of the sentences in 1 and 2 with people you know personally? Tell your partner about them.

Who's Who in *Pacific Heights* Scenes 2–4

Phil Turner is an ambitious man in his early forties, and he is hoping to take over as Managing Director of DCC when Max Dalton retires. Max has a good working relationship with Phil but is secretly jealous of his son-in-law's youthful energy and athletic good looks.

Phil and Penny have three children who have all inherited their father's dark hair and their mother's blue eyes—a stunning combination. Ella and Mara are identical twins, and only their closest friends can tell them apart. Although they're only 16, they're very independent. Their 19-year-old brother, Charlie, is a champion surfer whose good looks have made him extremely popular with women. One of Ella and Mara's friends, Becky, is his present girlfriend, but what Becky doesn't know is that Charlie is also having an affair with Clare, Dave's wife.

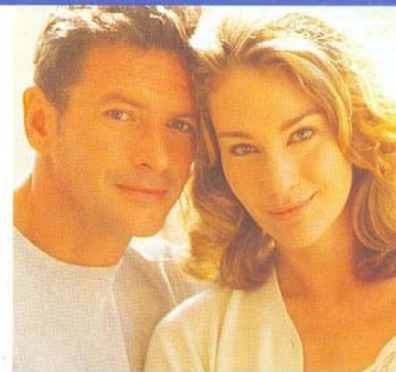
Charlie



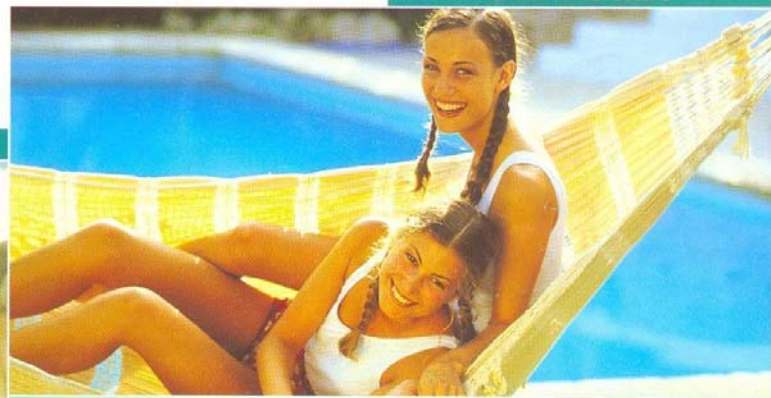
Clare, who is a therapist, has always liked younger men. Dave is 28, five years younger than Clare. As a sales manager for an international company, Dave often travels abroad on business.

At the age of 24, Amy is Sarah's youngest child. She lives with her boyfriend, 26-year-old Mark, and they have a three-year-old son, Jack. They are both part-time students, so they share the household chores and childcare. They also belong to an animal rights group whose latest campaign involves a demonstration against tests carried out on animals at DCC.

TV Gazette



Dave and Clare



Ella and Mara

ANEXO VI – ATIVIDADE DE VOCABULÁRIO COM AS PALAVRAS DO TEXTO

Palavras-alvo do texto

- 1) ambitious () to take control of something
- 2) to retire () extremely attractive or beautiful
- 3) jealous () to stop working at the end of your working life
- 4) to inherit () to or in a foreign country
- 5) stunning () determined to be successful, rich and powerful
- 6) affair () care for children
- 7) abroad () children born at the same time to the same mother
- 8) to share () a secret sexual relationship
- 9) childcare () unhappy because you wish you had someone else's qualities or success
- 10) to take over () to have the same character or appearance as your parents
- 11) twins () to divide the responsibility for doing something

ANEXO VII - TESTE DE VOCABULÁRIO COM AS PALAVRAS DO TEXTO

Scores

Não lembro de ter visto esta palavra antes

Já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa

Já vi esta palavra antes e acho que significa _____ (pode ser sinônimo ou tradução)

Eu conheço esta palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução)

Eu consigo usar esta palavra numa frase (escreva uma frase) *Se fizer esta parte, também inclua um sinônimo ou tradução!*

WORDS	SCORE	SYNONIM, TRANSLATION, EXAMPLE
ambitious	_____	_____
to retire	_____	_____
jealous	_____	_____
to inherit	_____	_____
stunning	_____	_____
affair	_____	_____
abroad	_____	_____
share	_____	_____
childcare	_____	_____
to take over	_____	_____
twins	_____	_____

ANEXO VIII – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA REALIZADA COM OS PARTICIPANTES

Entrevista

1. O que tu achas do livro utilizado nas aulas?
2. O que tu achas da forma como os textos são trabalhados em sala de aula?
3. Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nos textos?
4. Com que frequência tu lêes em inglês?
5. O que tu achas sobre o uso de música nas aulas de inglês?
6. Qual a tua opinião sobre a forma como as músicas são trabalhadas nas aulas?
7. Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nas músicas?
8. Com que frequência tu escutas música em inglês?
9. Consegues lembrar alguma palavra ou expressão aprendida através de leitura de texto?
E de música?
10. O que tu achaste da pesquisa realizada em sala de aula (forma como foi realizada, palavras, procedimentos, etc.)?

ANEXO IX - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS⁵

Aluno I

(A: Aluno; P: Professor)

P: O que tu⁶ achas do livro utilizado nas aulas?

A: Olha, eu acho bem interessante, com bastante figuras quadros.

P: O que tu achas da forma como os textos são trabalhados em sala de aula?

A: Eu acho que é bem trabalhado, os diálogos em dupla dá pra praticar bastante tanto oral quanto escrita dá pra ter bastante... bem noção.

P: Mas, os textos, não os diálogos em si, quando tem algum texto sobre algum assunto, tem vários tópicos diferentes quando tem algum texto sobre crianças, sobre moda... tem um texto sobre relaxar...

A: Eu prefiro os diálogos, mas não acho um grande problema com os textos.

P: Tu entende normalmente os textos... tu tem algum problema pra entender?

A: Alguma coisa sempre tem, Sempre tem alguma coisa de vocabulário novo, mas em geral dá bem pra pegar uma base eu consigo entender.

P: Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nos textos? Como se trabalha vocabulário novo que aparece nos textos...

A: Não Eu não sei, realmente porque... eu nunca parei pra pensar como é que é feita uma aula. Mas no geral... eu gosto do curso aqui, eu gosto de como é trabalhado.

P: Com que frequência tu lê em inglês? Não só aqui na aula, mas Internet, lê textos, lê revistas, livros.

A: Eu Geralmente pego mais letras de músicas. Quase todo o dia eu tento pegar uma letra diferente e tento às vezes traduzir ou pego a tradução pra entender melhor alguma coisa mas com música geralmente.

P: Ta e tu não costuma ler... ta, eu to interessado em tal artista, procura uma página em inglês onde tem informação sobre o artista.

A: Sobre artista, assim, não, mas até, no colégio, todos os trimestres a gente lê um livro que é sobre... totalmente em inglês assim... 100, 150 páginas... tranqüilo.

P: Ta e tu não tem muita dificuldade de ler estes livros, normalmente?

A: Não, geralmente o pessoal todo meio que se aperta, mas até por eu fazer o curso aqui dá pra entender bastante

⁵ Foram transcritas somente duas das entrevistas realizadas.

P: O que tu achas sobre o uso de música nas aulas de inglês?

A: Eu gosto de música... eu acho que é perfeito porque tu junta o útil ao agradável... fica todo... todo mundo gosta e já fica aprendendo junto... é isto.

P: E Qual a tua opinião sobre a forma como as músicas são trabalhadas?

A: O esquema de botar as palavras e ir escutando? Eu acho que é uma boa... pra treinar a audição de como é... eles falam... tem que pegar também o sotaque e tal.

P: Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nas músicas? Como se trabalha o vocabulário, não só esta questão de preencher lacunas, mas como se trabalha o significado das músicas e das palavras?

A: Não... é que...

P: Tu acha que normalmente é trabalhado o significado... ou se fica mais na questão da audição, mesmo?

A: Pra mim fica mais na questão da audição, mas às vezes as músicas também têm a ver com o conteúdo que é trabalhado então acaba se encaixando.. mas eu vou mais pela... ah, é música

P: É bom porque é música, porque é uma coisa que tu gosta, não tem...

A: Não fica maçante, aquela aula, só texto e ler e fazer exercícios... a música também pode ser um exercício, mas... é melhor de trabalhar

P: Com que frequência tu escutas música em inglês?

A: Todo o dia, toda a hora, geralmente é o que eu escuto... música em inglês

P: Tu Consegues lembrar alguma palavra ou expressão aprendida através de leitura de texto? Através destes livros que vocês lêem na escola , ou lendo alguma coisa na aula ... consegue lembrar alguma coisa agora?

A: Aah... eu lembro de uma expressão que tem nos desenhos do Perna-Longa que é *That's all folks* que eu nunca me esqueci porque o professor meu de inglês do outro colégio ainda...

P: Ta, mas e através de um texto mesmo... que tu leu na aula... não sei que livro vocês estão lendo agora na aula?

A: Eu também não sei... o último foi... foi... não lembro

P: E tu consegue lembrar alguma palavra que tu aprendeu através de uma música? Uma música que tu ouviu hoje, esta semana... na aula...

A: Não sei... porque palavras então não tem aquela coisa de... ah, uma palavra nova... não que eu lembre assim.

⁶ Transcrição de português oral, coloquial nos termos da Norma Urbana Culta de Porto Alegre.

P: O que tu achaste da pesquisa realizada em sala de aula (forma como foi realizada, palavras, procedimentos, etc.) a pesquisa com os papezinhos (VKS) as palavras...se foram difíceis, ou não... tu acha que foi bem feito, poderia ter sido...

A: Até pode ser usado no final da aula pra aproveitar o conteúdo que foi visto no próprio dia... mas algumas palavras eu realmente tive um pouco de dificuldade, não sabia o que que era... mas... tranqüilo.

Aluno II

P: O que tu achas do livro utilizado nas aulas?

A: Eu? Eu acho legal, interessante, tem várias coisas que falam sobre curiosidades de outros lugares, como... ah que não tem aqui... sei lá... fala bastante de lugares diferentes daqui.

P: Sim, Questões de cultura inglesa.

A: É.

P: O que tu achas da forma como os textos são trabalhados em sala de aula?

A: Eu acho muito bom, porque primeiro a gente lê o texto juntos praticando a pronúncia, e tudo mais e depois se trabalha vocabulário perguntando as palavras que a gente não sabe, discutindo o texto... sempre assim... sempre bem... todo mundo entendendo direitinho.

P: Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nos textos? Tu gosta da forma como é trabalhado assim... vendo o que tu não sabe... vendo o que significa?

A: Tá porque tu vai cada vez... vai escrevendo do ladinho o significado ao lado da palavra que tu não sabia e já vai saber o que ela significa.

P: Com que frequência tu lês em inglês? Textos, não só na sala de aula, mas por exemplo, lendo coisa da Internet, lendo livro... tu tá acostumada a fazer isso?

A: Livro assim de eu pegar um livro em inglês para ler... não, mas é uma coisa que eu sinto presente porque eu to sempre na Internet e daí to toda a hora procurando alguma coisa pro colégio... no colégio, também, tão toda a hora te dando alguma coisa pra ler e é...

P: E tu lê... tu normalmente procura as coisas em inglês pra ler... não só em português? Procura textos em inglês... não foge do inglês só porque... este texto é em inglês... vou procurar outro.

A: Depende, né... se o texto for muito difícil... aí a gente... ou então tenta traduzir?

P: O que tu achas sobre o uso de música nas aulas de inglês?

A: Ah... eu acho muito bom até porque eu adoro música e até que vai me trazer porque vai juntar uma coisa que eu gosto pra eu aprender... junta o útil com o agradável... eu vou aprender fazendo uma coisa que eu gosto... trabalhando uma coisa que eu gosto que é música.

P: Sim... e qual a tua opinião sobre a forma como as músicas são trabalhadas nas aulas? As atividades que os professores trazem com música... o que tu acha delas?

A: Eu acho bem legal até porque... às vezes eu cantava... aí, tipo... tu, por exemplo dava uma música e a gente... a gente via... sempre procura saber o que aquela música quer dizer... e procurava ver o significado... e ainda mais assim porque geralmente eram músicas que todo mundo gosta...

P: Populares.

A: Populares... isso... e de bandas que o pessoal gosta, que fazem sucesso.

P: Qual a tua opinião sobre a forma como as palavras são trabalhadas nas músicas?

A: Eu acho legal.

P: Com que frequência tu escutas música em inglês?

A: A maioria das músicas que eu ouço e canto são em inglês. As melhores músicas na minha opinião são em inglês. Eu sempre tento saber o que a música ta dizendo.

P: Tu acha que é importante entender o que a música está dizendo?

A: Claro...claro... muito importante.

P: Pensa nos textos que tu lê... textos do livro... textos da Internet... Consegues lembrar alguma palavra ou expressão aprendida através de leitura de texto?

A: Eu lembro que há muito tempo atrás eu peguei aquela música... Tears in Heaven...

P: Não, texto.

A: Ah... em texto eu não lembro...eu lembro em música, só...

P: Tá e tu consegue lembrar de alguma palavra que tu aprendeu com uma música? Ah... eu aprendi esta palavra por causa daquela música.

A: Ah... belong... aprendi em Tears in Heaven do Eric Clapton.

P: E o que é belong?

A: Ah... pertencer.

P: Mais alguma?

A: Heaven, também... que foi nessa, também.

P: O que tu achaste da pesquisa realizada em sala de aula da forma como foi feita... ah... as músicas, das palavras... de ter que marcar os números (scores) pras palavras... o que que tu achou... como foi feito... tem alguma sugestão? Pode ser sincera...

A: Gostei, ta mas depois a gente ficava pensando 'mas o que era aquela palavra... daí a gente te perguntava...

P: Poderia ter esclarecido algumas.

A: É... eu fiquei meio agoniada, assim.

ANEXO X - TESTE ESTATÍSTICO REALIZADO PARA MEDIR O GANHO MÉDIO

Descriptives

DIFF

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
música	300	,7433	,9767	5,639E-02	,6324	,8543	-2,00	4,00
texto	220	,4636	,8983	6,056E-02	,3443	,5830	-3,00	4,00
Total	520	,6250	,9535	4,181E-02	,5429	,7071	-3,00	4,00

Test of Homogeneity of Variances

DIFF

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,442	1	518	,119

ANOVA

DIFF

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,929	1	9,929	11,134	,001
Within Groups	461,946	518	,892		
Total	471,875	519			