



ADOLESCENTES APRENDENDO INGLÊS COM MÚSICA: NOS EMBALOS DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Fernando Silvério de Lima, GP PLE/CNPq, Letras, Fecilcam, fernando_ironic@hotmail.com
Dra. Edcleia Aparecida Basso (OR), GP PLE/CNPq, Letras Fecilcam, edcleia@hotmail.com

1. Introdução

*“Things have changed for me, and that’s ok, I feel the same,
I’m on my way, and I say, things have changed for me!”*

(Panic At The Disco)

Mudanças, mudanças e mais mudanças. Ser adolescente é uma tarefa muito complicada, geralmente rotulada por inúmeros adjetivos, até pejorativos, por pais, professores e pela sociedade (BASSO, 2008, p.113). Mesmo assim, a adolescência também é conhecida como a fase das descobertas e como nos têm revelado algumas pesquisas da Lingüística Aplicada (MACOWSKI, 1993; BASSO 2008, ROCHA & BASSO et alii) também uma fase propícia para aprender novas línguas, pois lidamos com o potencial de aprendizes em constante desenvolvimento. Partindo de tal pressuposto, utilizamos a música *That Green Gentleman (Things have Changed¹)* da banda norte-americana *Panic at the disco* para elaborar um conjunto de atividades a serem desenvolvidas em uma turma de adolescentes.

Partindo das hipóteses de que a música é um elemento motivacional para maioria dos alunos e de fácil acesso aos professores (MURPHEY, 1992, p.02), e que demonstra ser uma rica fonte para o preparo de atividades diversas em aulas de Língua Inglesa (MEDINA, 1993, 2000, 2003; LIMA 2008a, 2008b), pensamos em atividades que pudessem discutir o tema “adolescência e suas mudanças” elaboradas na língua alvo, buscando a motivação dos alunos iniciantes para aprender essa nova língua. E ancorados nos estudos da psicologia sociocultural, mais especificamente no construto teórico da zona de desenvolvimento proximal, e no desenvolvimento do aprendiz em situações em que este necessita de suporte de um par mais experiente, elaboramos as atividades que serão descritas e discutidas neste artigo.

Apresentaremos dados coletados ao longo do desenvolvimento das aulas, por meio de questionários e gravação em áudio, discutindo os fatores positivos de atividades desenvolvidas a partir de uma música, que cremos serem relevantes não somente para adolescentes, mas para qualquer aprendiz, desde que sejam elaboradas considerando a

¹ PANIC AT THE DISCO. **Pretty Odd**. Florida: Fueled by Ramen/Decaydance, 2008 (disco compacto) (48 min).



música e sua potencialidade como ferramenta pedagógica para preparação de aulas diferenciadas.

2. Vygotsky no Ensino de LE: considerações importantes

As atividades que aqui apresentamos e discutimos foram elaboradas tendo em mente os pressupostos teóricos do psicólogo soviético Lev Semenovitch Vygotsky que explicam os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano. Vygotsky parte do pressuposto de que a aprendizagem tem início muito antes do período escolar. Mediados pela linguagem, os seres humanos interagem entre si e desta forma constroem o seu conhecimento, sempre havendo espaço para as relações intrapessoais, que registram as mudanças próprias das pessoas. Seu estudo com crianças enfatiza que as interações entre a criança e os demais seres inseridos em ambientes culturais são fundamentais para construção do conhecimento e formação cultural da criança. Com a reestruturação do pensamento nas relações intrapessoais, estas retornam ao meio em novas formas de interação.

No campo de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) vários estudiosos têm conduzido pesquisas iluminadas por tais pressupostos, mais especificamente pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ela tem inspirado novas pesquisas que lidam com as limitações e o êxito de aprendizes e professores na árdua tarefa de aprender e ensinar uma nova língua. De acordo com o referido autor o desenvolvimento humano se dá em dois níveis. O primeiro deles é o *Nível de Desenvolvimento Real* (NDR). Neste nível encontramos a capacidade dos aprendizes de realizar tarefas com maior autonomia, se pensarmos nas aulas de Língua Inglesa (doravante LI), no NDR se encontram os conhecimentos já adquiridos que permitem que o aluno possa interagir na língua alvo em uma situação de comunicação que já tem domínio, ou de reconhecer em determinada música vocabulários que aprendeu anteriormente. O segundo nível é o *Nível de Desenvolvimento Potencial* (NDP). Este nível, até então desconsiderado pelos psicólogos no tempo de Vygotsky, diz respeito ao conhecimento que se encontra em fase “embrionária” (VYGOTSKY, 1989a, p.97).

Sendo um conhecimento embrionário, este requer um período para que possa amadurecer, e pensando em um ensino constituído socialmente, é necessário que haja condições para que um conhecimento até então em nível potencial possa fazer parte do nível de desenvolvimento real de cada aprendiz. No nível potencial, os aprendizes lidam com suas limitações, mas que ao serem acompanhados ou assistidos por um par mais

experiente (professor ou colega ao pensarmos no contexto escolar) podem superá-las, até chegar o momento em que conseguirão realizar o mesmo desafio com menos dependência de auxílio ou suporte do par mais experiente.

Outro construto vygotkiano importante para as pesquisas de LE e L2 é o conceito de Scaffolding² (andaime). Recebe este nome pelo fato de que “na interação social um participante mais experiente pode criar, por meio da fala, condições de auxílio em que o aprendiz pode participar, e estender habilidades e conhecimentos atuais para níveis mais elevados de competência (DONATO, 1994, p.41)”. Este conceito será discutido posteriormente, no item 5 deste artigo.

Assim, a partir de atividades elaboradas com música, buscamos investigar como tais atividades podem ser coerentes com os princípios sociointeracionistas vygotkianos, que considerem a participação ativa dos aprendizes e que ofereçam condições para que eles possam progredir nos seus níveis de desenvolvimento real. Após tais considerações, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos e as atividades realizadas.

3. Metodologia da Pesquisa

Partindo de tais pressupostos teóricos, conduzimos uma pesquisa qualitativa. De acordo com Falcomer (2009, p. 39), baseada em Chizzotti (2006) “as pesquisas qualitativas admitem que a realidade não é estática”. Complementa ainda que os objetos de pesquisa são constituídos por pessoas e fatos, e que a atenção do pesquisador “sustentará a sua investigação e o norteará rumo à questão de sua pesquisa (op.cit).”

A partir da música *That Green Gentleman (Things Have Changed)* elaboramos diferentes atividades, todas elas relacionadas ao mesmo tema. A turma selecionada é formada por um grupo de adolescentes entre 13 e 15 anos que estudam inglês como LE em uma escola de idiomas localizada no município de Ubatuba, Paraná. O grupo de oito alunos se reúne para duas aulas semanais com 75 minutos de duração cada aula (150 minutos por semana). A turma é de nível iniciante e os alunos têm freqüentado as aulas há aproximadamente seis meses e tem utilizado material criado pela própria instituição. O professor-pesquisador é graduando em Letras Português/Inglês e tem experiência com ensino de LI para escolas de idiomas.

Os procedimentos metodológicos notadamente etnográficos utilizados para coleta de dados neste artigo foram:

² Neste artigo, os termos auxílio e suporte serão utilizados como sinônimos de Scaffolding.

- Dois questionários compostos por questões abertas aplicados aos alunos do grupo após o encerramento de cada atividade.
 - O primeiro questionário buscava investigar sobre as percepções dos alunos durante a atividade da entrevista e a necessidade de ajuda durante alguma etapa. (cf. item 3 deste artigo).
 - O segundo questionário buscava levantar as opiniões dos alunos sobre a compreensão das letras de músicas nas aulas de LI e sua importância. (cf. item 4)
- Gravação em áudio da atividade lúdica “Hot Potato” realizada na terceira aula.
- Transcrição da atividade para melhor observação dos momentos de interação em que alguns alunos buscavam auxílio com o professor ou com os próprios colegas.

As atividades foram realizadas durante quatro aulas (75 minutos cada) em que os alunos respondiam aos questionários após cada atividade realizada, na maioria das vezes no fim da aula. Por questões éticas optamos por não revelar a identidade dos alunos que participaram das atividades, portanto, abaixo de cada resposta citada neste artigo utilizaremos a seguinte referência (gênero, idade e série que frequenta no ensino regular) e quanto ao excertos da atividade gravada em áudio e transcrita, optamos por utilizar apenas a inicial de cada nome dos alunos envolvidos.

4. Find Someone Who : buscando informações com os colegas

Nesta fase introdutória optamos por uma atividade de Speaking que envolvesse os alunos de forma a fazer com que estes andassem pela sala, fazendo perguntas e respondendo aos colegas em geral, e não somente aos que se encontravam mais próximos. O estilo de entrevistas “*find someone who*” permite que o aluno saia em busca de encontrar um colega que se encaixe na informação que é exigida e mesmo que não encontre tal colega, a atividade possibilita interagir em LI ao questionar vários de seus colegas. Os dez itens (fig.1) foram elaborados a partir de vocabulário e assuntos presentes na letra da música escolhida, como uma forma de introduzir também parte do vocabulário novo presente na letra/texto. Apresentamos a seguir o modelo da atividade desenvolvida com os alunos.

Fig.1 – Modelo da entrevista que os alunos fizeram entre si.



Find someone who ...	Things Have Changed For Me!
1.....{... <i>feels Pretty Odd</i>	
2..... <i>wanna leave this city</i>	
3..... <i>has a heart broken by someone at the moment</i>	
4..... <i>has personal problems at the moment</i>	
5..... <i>wanna go to a new place (to live)</i>	
6..... <i>often changes his/her appearance (hair, clothes style, etc)</i>	
7..... <i>didn't say goodbye to a special person and regrets it.</i>	
8..... <i>had an argument with a friend</i>	
9..... <i>wanna change something in life</i>	
10..... <i>feels life is changing</i>	

Esta atividade ocupou toda a aula (aproximadamente 75 minutos). A maior parte da aula foi utilizada para explicar aos alunos sobre como a atividade deveria ser feita, mas principalmente para tirar dúvidas de pronúncia e compreensão das informações novas para a turma. Orientamos os alunos para que não tivessem receio quanto à pronúncia, mas que focalizassem o objetivo da entrevista, de encontrar ou não um colega que se encaixasse na descrição de cada item. A importância do auxílio através do par mais experiente (neste contexto, professor ou outro colega) se tornou marcante pelas recorrentes dúvidas que os alunos tiveram quanto à pronúncia, destacados a seguir em dois trechos de questionários respondidos pela turma:

<p><i>“Precisei de ajuda do professor na pronúncia, mas também pedi ajuda para alguns colegas. E a ajuda foi muito boa, pois depois de saber a pronúncia eu tive mais facilidade para fazer o exercício.”</i></p> <p>(L.N, Feminino, 14 anos, aluna de 8ª série)</p>	<p><i>“Algumas vezes eu precisei contar com a ajuda do professor nas palavras desconhecidas e grandes quando eu perguntava aos meus amigos. Essas ‘ajudas’ me ajudaram muito.”</i></p> <p>(J.P.Z, Masculino, 13 anos, aluno de 7ª série)</p>
--	--

As duas respostas revelam o receio que os alunos tinham quanto à pronúncia, e como esta pode ser eliminada aos poucos conforme pediam ajuda, seja ao professor ou outro colega. O primeiro trecho nos permite compreender que a partir do auxílio oferecido, na eliminação da dúvida de pronúncia, a aluna pôde desenvolver a atividade sem ter que desistir frente ao seu primeiro obstáculo. E o segundo trecho revela a dificuldade tanto em pronúncia quanto no novo vocabulário, uma vez que a aquisição de vocabulário não se dá somente no primeiro contato, mas especialmente a partir de seu uso ao longo das aulas.

5. *That Green Gentleman*: compreensão da letra/texto

Conforme discutido anteriormente, a música tem sido um valioso recurso pedagógico utilizado para incrementar aulas de LE. Partindo de tal afirmação, nossos recentes trabalhos (LIMA, 2007, 2008a, 2008b; LIMA & BASSO, 2008 dentre outros) têm enfatizado a importância deste recurso ser utilizado de maneira diferenciada das atividades tradicionais³, de forma que não desconsidere sua letra para priorizar atividades clássicas de discriminação auditiva ou com propósitos gramaticais (BASSO, 1999; LIMA, 2007).

Neste item discutimos o processo de compreensão da letra/texto da música trabalhada. Após a primeira atividade, discutida acima, em que o questionário utilizado envolvia uma proposta de descobrir como os colegas se sentiam, ou se determinadas situações estavam acontecendo em suas vidas de adolescentes, os alunos nos questionaram se haveria alguma relação entre o que fizeram anteriormente e a atividade seguinte, em que teriam o primeiro contato com a música.

A compreensão da letra foi feita de maneira dedutiva, para que os alunos sugerissem interpretações dos versos. Percebemos ainda que este tipo de atividade requer um tempo maior para que o trabalho com a letra/texto seja bem realizado, e que possa despertar no aluno o interesse de buscar o vocabulário novo com o qual se depara. No entanto, sugerimos que esta atividade não se estenda demais, pois os alunos na maioria das vezes preferem terminar logo para finalmente ouvir a canção. Uma boa alternativa é trabalhar com a compreensão e intercalar com momentos para ouvir a música em turmas mais ansiosas.

Sob este aspecto fazemos referência ao estudo de Medina (2000) sobre a aquisição de vocabulário através de *story songs*⁴. Em sua pesquisa a autora enfatiza a importância de dois tipos de suporte (propostos por Krashen⁵) para compreensão de textos: o suporte lingüístico e o extralingüístico⁶. De acordo com Krashen (apud MEDINA, 2003, p.02) o suporte lingüístico pode ser compreendido nos momentos em que nós, enquanto professores, oferecemos um sinônimo (na língua alvo) que facilite a compreensão do

³ Vide o trabalho de BASSO (1999) sobre atividades com música em aulas de língua inglesa. Neste trabalho a autora discute o conceito de atividades *pseudocomunicativas*, sendo as atividades elaboradas tendo em vista pressupostos comunicativos ou interacionistas, mas que resultam em atividades comuns do método tradicional de ensino de línguas (preenchimento de lacunas, tradução, etc.)

⁴ Medina (2003, p.01) propõe que o termo *story-song* é “basicamente um poema com uma história entrelaçada”. E que as crianças gostam mais, pois é cantado e não somente falado, assim como muitas músicas infantis brasileiras.

⁵ Vide. KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Group Limited. 1985

⁶ *Linguistic and Extralinguistic support* (Tradução nossa)

vocabulário até então desconhecido, enquanto o suporte extralingüístico compreende as diferentes maneiras de comunicar o significado de uma palavra (ex. imagens, fotos, ações). Uma combinação dos dois tipos de suporte favorecem ainda mais a aquisição de vocabulário, e foram extremamente importantes para que não houvesse desmotivação, por exemplo, ao se depararem com estrofes inteiras em que a compreensão era difícil.

Retomando novamente os pressupostos vygotskianos que iluminaram a elaboração destas atividades (VYGOTSKY, 1989a, 1989b), concebemos o processo de compreensão da letra como um desafio, uma vez que oferece um conhecimento além de seu nível real de desenvolvimento, que ao ser realizado em sala, nas aulas de LI, os aprendizes contam com auxílios diversos, que favorecem ainda mais as condições para aprender esta nova língua.

Os questionários respondidos após o final desta atividade reforçam a motivação inicial desta pesquisa que concebe a música como elemento cultural (WALTER, 1984), motivacional (MURPHEY, 1992), e que desperta no aprendiz o interesse de compreender o conteúdo das músicas que ouvem diariamente, seja em uma propaganda ou programa de TV. As respostas baixo, obtidas a partir do questionamento sobre a importância de compreender a letra/texto exemplificam melhor nossa discussão:

Você acha importante compreender a letra (texto) de uma música nas aulas de língua inglesa? Por quê?	
<i>“Compreender a letra e saber o significado é bom para entendermos o que estamos escutando. E é até interessante, pois aprendendo a letra podemos cantar.”</i> (Feminino, 14 anos, aluna de 8ª série)	<i>“Porque assim a gente aprende mais palavras novas, gírias, entre outras coisas. Além de achar mais interessante.”</i> (Masculino, 13 anos, aluno de 7ª série)

Os oito questionários respondidos citam que o motivo de aprender a letra é para saber sobre o assunto contido na letra. E as justificativas oscilam entre o interesse para poder cantar depois, de aprender inglês (gírias e expressões) e de até mesmo decorar a letra. Medina (2000, 2002) reforça a necessidade de estratégias diferenciadas para trabalharmos com música nas aulas de LI. E uma proposta que considere seu texto na totalidade de seu significado, que não extraia somente vocábulos isolados e descontextualizados, cremos ser uma estratégia diferenciada, uma vez que atende a uma necessidade prática, o interesse de compreender a música que se ouve no momento.

6. The Hot Potato Game : falando sobre seus amigos

Para encerrar o ciclo de atividades desenvolvidas ao longo de quatro aulas optamos por uma atividade lúdica, dentro do mesmo tema, que pudesse encerrar o trabalho realizado de maneira agradável, e que combinasse uma oportunidade para continuar aprendendo língua inglesa, e não somente por recreação. Esta atividade consiste em uma adaptação da brincadeira *batata quente*, conhecida como *hot potato* pelos alunos brasileiros ao aprenderem inglês. A atividade foi bem recebida, pois combina elementos como o movimento e a incerteza de quem será o próximo, o que torna a atividade prazerosa e cheia de descontração, como podemos perceber nas transcrições a serem apresentadas.

Para realizar a atividade utilizamos os seguintes recursos: uma roda de cadeiras, uma para cada aluno, CD e aparelho de som para tocar a música durante a atividade, e algum objeto que os alunos pudessem passar adiante, de preferência algo que não quebre, pois no clímax da brincadeira os alunos passavam o objeto cada vez mais rapidamente. A atividade consistia em trabalhar com a dinâmica das impressões que os alunos têm dos colegas que o cercam e para tanto foi necessário que os alunos tivessem conhecimento de adjetivos básicos (a turma em questão já havia trabalhado no início do curso) e seu uso para poder participar da atividade, pois teriam que descrever seus colegas ao longo da atividade. Resumindo o procedimento, enquanto a música toca os alunos passam adiante o objeto, no momento em que a música pára pela primeira vez, temos a primeira pessoa a ser descrita, novamente os alunos passam o objeto e ao parar novamente temos quem será a pessoa que irá descrever o colega sorteado anteriormente. Dessa forma, a brincadeira prossegue e o próximo que parar com o objeto deve descrever o colega que foi contemplado anteriormente.

Durante a atividade os alunos podiam contar com dois tipos de auxílio. Se tivessem alguma dúvida poderiam pedir auxílio (1) a um colega do grupo ou (2) ao professor. Com esta atividade, pudemos analisar a importância do Scaffolding durante atividades em grupo nas aulas de LI. Contudo, reiterando aqui o diferencial vygotskiano, o auxílio ou o suporte do outro na solução de um desafio significa oferecer condições para que o aprendiz com maior dificuldade não desista no primeiro obstáculo, chegando, finalmente, o momento em que já consegue participar com maior independência.



(durante a primeira rodada) A Aluna 'A' ficou com o objeto em mãos e tem que descrever a colega 'L1'

M2: Teacher, quantas ajudas pode pedir?

T: por enquanto, sempre que você precisar

M1: Agora a "A" fala da "L1" *(olha para "A" e ri)*

A: ahm... É... Ajuda eu "M"! *(faz cara de pânico)*

L1: Você pode pedir help pro teacher!

A; *(primeira tentativa - sozinha)* I think.... Como é que fala mesmo? *(interrompe a tentativa e olha para o professor)*

T: I think you are *(e repete mais uma vez)*

L1 e M2: Agora você fala a qualidade...

A: *(segunda tentativa – após o primeiro auxílio)* Ahm, I think you are...*(risos)* Como que fala amigável mesmo? *(olha para o professor com vergonha por não ter lembrado)*

T: *(olhando para o grupo)* People, how can I say "amigável"?

M1: Friendly.

A: friendly *(repete bem devagar)*... É isso? *(olha para M1)*

M1: Isso! Pronto! *(e ri para A)*

A: *(terceira tentativa após o segundo pedido de ajuda)* I think you are very friendly *(e sorri para a amiga que descreveu)*. Vamo jogando o dado *(muitos risadas)*

Este excerto mostra a primeira rodada da brincadeira. Como é possível notar, a aluna A tenta descrever sozinha na primeira vez, mas se sente insegura quanto à pronúncia correta do enunciado que tenta produzir e olha para o professor pedindo ajuda. Após o primeiro auxílio a aluna tenta novamente, e percebendo a dificuldade da aluna, dois colegas a incentivam, dizendo que só faltava escolher o adjetivo para fazer a descrição. Novamente a aluna 'A' não completa seu enunciado por não saber o termo 'amigável' em língua inglesa. Ao questionar o professor, este aproveita e direciona a pergunta para o grupo (na língua alvo). E por fim a aluna consegue descrever a outra colega e passa o objeto adiante. Wertsch (apud DONATO, 1994, p.41) afirma que o Scaffolding "é um mecanismo interpsicológico constituído dialogicamente que promove a internalização do conhecimento do aprendiz construído em parceria na atividade compartilhada". Nesta relação dialógica, aprendizes podem vencer suas barreiras com ajuda dos outros participantes do processo de aprendizagem (professor e colegas), desde que haja oportunidade para que o aprendiz tente sozinho após receber o auxílio.

A língua materna foi bastante utilizada pelos alunos iniciantes, quando não conseguiam descrever o colega. Sob esta perspectiva, é importante considerar que o uso constante da língua alvo pelo professor auxilia na internalização, compreensão e aceitação para aprender essa nova língua. Neste trecho, percebemos que o recurso utilizado para explicar para a aluna o significado da palavra *reliable* é o mesmo utilizado anteriormente na



atividade de compreensão da letra da música, ou seja, foi o suporte lingüístico (cf. MEDINA, 2003, p.02).

(terceira rodada da atividade, L1 ficou com objeto e deve descrever I2)

L1: O que é “reliable” mesmo?

T: Se você precisar, pede ajuda para alguém...

A: então pede pro teacher (risos)

L1: *(olha para o professor)* What is “Reliable”?

T: It's a person that you can count on all the time, a person that you can trust (confiar).

L1: *(olha para a amiga que está descrevendo – L2)* I think you are reliable and sympathetic.

(L2 ri e os alunos seguem com as descrições)

Algumas pesquisas na Lingüística Aplicada (MACOWSKI, 1993; BASSO, 1998, 2008) revelam através de estudos as dificuldades de ensinar LI para adolescentes, uma vez que este público luta diariamente com mudanças de todos os tipos (afetivas, biológicas e sociais), e esta luta contra si mesmo, contra todos e contra o mundo reflete tanto em seu desempenho para aprendizagem como em sua participação nas aulas em geral. É comum situações de ironias e de ridicularização (vide o excerto apresentado no trabalho de BASSO, 2008, p.124). A seguir apresentamos um trecho de uma situação ocorrida ao longo da atividade.

(objeto continua circulando, parando em R para que ela descreva a colega A)

M1: Parou na R de novo *(risos)*

R: *(descreve “A”)* I think you are cool *(risos)*.

A: O que que é cool? *(risos)* Cool é legal? *(mais risos)*

T: Yes, Cool means “legal”

(a sala toda cai na risada)

A: Então quando eu ver a L na escola vou chamar ela de “Cool” *(fazendo a pronúncia correta do L em língua inglesa)*

(mais risadas)

T: Ok! Ok! People, let's continue...

Neste trecho, a aluna R ao descrever a aluna A utiliza o adjetivo *cool* para descrever a colega. Após a primeira pronúncia, alguns alunos já começam a rir. Mesmo o professor apresentando a tradução, a turma toda continua rindo ainda mais, pois neste momento já relacionaram a pronúncia deste termo em LI com um palavrão em língua portuguesa. Nesta fase de descobertas e ebulição hormonal, palavras com conotação sexual ou palavrões causam as crises de riso e as brincadeiras durante as aulas.



A atividade lúdica despertou maior interesse dos alunos, pois combinou além da aprendizagem, situações cômicas, que criaram um ambiente descontraído, onde poderiam errar sem medo de serem punidos ou se sentirem ridicularizados e onde descreviam um colega com quem eles convivem também fora da sala de aula.

(a aula está chegando ao fim e a atividade também)

L: Nossa, já é 3:30! *(se espanta com o horário)*

JP: A aula passou rápido, né?

M1: também, quando tem brincadeira é bem mais legal

L: Ah, é legal mas eu quero um break de meia hora (risos)

T: *(ri sobre o que a aluna diz)* No, No, just 10 minutes.

A combinação de recursos pedagógicos com a preocupação de elaborar um material que fosse relevante para o público alvo adolescente resultou em aulas interessantes tanto para os alunos, quanto para nós ao vivenciarmos cada atividade sendo realizada e a receptividade a cada nova aula. Oferecer condições para as situações de dificuldade é extremamente importante, bem como ter em mente que a aprendizagem envolve a relação entre cognição e afetividade é extremamente relevante (BASSO, 2008, p.125). E aliando tais fatores com a proposta de um ensino de LI com ferramentas tão ricas como a música que nos inspirou a todas essas atividades realizadas, cremos ser possível a elaboração de aulas cada vez mais interessantes que favorecem a aprendizagem de uma nova língua.

7. Considerações Finais

Neste artigo apresentamos e discutimos as atividades propostas a partir de uma música com uma turma de adolescentes. A primeira atividade consistia em uma entrevista, que permitiu aos alunos conhecer ainda mais seus colegas. A segunda atividade era composta pela interpretação da canção, além do momento para ouvi-la. Trabalhamos seu texto e seu significado extrapolando para as demais atividades que partiam do mesmo tema: discutir sobre as mudanças que tem acontecido na vida destes alunos. Na última atividade, que encerrou o total de quatro aulas sob pesquisa, trabalhamos com o grupo uma atividade lúdica sobre os amigos, em que os alunos descreviam as características de seus colegas.

Tais discussões e atividades ofereceram oportunidades singulares para o ensino de LI de diferentes formas, desde atividades lúdicas até a aquisição de vocabulário e leitura da letra/texto. Pelos trechos e excertos aqui apresentados discutimos os resultados dessas



atividades tendo em mente o construto teórico da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989a, 1989b; OLIVEIRA, 1997) do psicólogo Russo Lev. S. Vygotsky.

As músicas nos acompanham em diferentes momentos da vida, bons e ruins, elas eternizam momentos. Na adolescência elas se tornam grandes companheiras, para exteriorizar sentimentos, buscar emoções (HOWARD, 1984); seus versos representam as angústias, as aflições e os momentos de pura descontração. Seus versos são escritos em capas de cadernos, versos esses que sintetizam idéias e pensamentos. Some a esta produção cultural de fácil acesso, (MURPHEY, 1992) a possibilidade de elaborar diferentes atividades para estes adolescentes. O resultado é termos em mãos uma fonte profícua para aprendizagem de uma nova língua e adaptável para qualquer contexto de ensino, confirmando o título deste artigo que coloca música e interação nos embalos da zona de desenvolvimento proximal.

8. Referências Bibliográficas

BASSO, E. A. *Back to the future: aulas comunicativas ou formais?* In: **XII CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná**, 1999, Foz do Iguaçu. Anais do XII Cellip. 1998.

_____. *Quando a crença faz a diferença.* In ABRAHAO, M. H. & BARCELOS, A. M. (orgs) **Crenças no ensino – aprendizagem de língua inglesa.** Campinas: Pontes, 2006.

_____. *Adolescentes e a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Características, Percepções e Estratégias.* In: **ROCHA, C. H. & BASSO, E. A. (Org)** Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. **São Carlos: Claraluz, 2008.**

BROWN, H.D. Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy. **New Jersey: Prentice Hall Regents, 2001.**

DONATO, R. *Collective Scaffolding in Second Language Learning.* In LANTOLF, J.P & APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research.** Ablex Publishing Corporation. 1994.

FALCOMEL, K.A.S. **Perfis de competências de professores de Língua Estrangeira (Inglês) em serviço e sua permeabilidade a mudanças.**(Dissertação de Mestrado). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET). Brasília: UnB, 2009.

HOWARD, W. **A Música e a Criança** . São Paulo: Summus, 1984.

LANTOLF, James P. & THORNE, Steven, L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

LIMA, F. S. & BASSO, E.A. *A Música No Ensino de Língua Inglesa: No Ritmo do Aprendizado.* In: EPLE - Encontro dos Professores de Língua Estrangeira do Paraná, 2008, Curitiba. **Anais do XV EPLE.** Curitiba : Gráfica e Editora Lastro, 2008.



LIMA, F. S. *Vygotsky e o Ensino de Música nas Aulas de LE: Uma Abordagem Teórica*. **Anais do II ENIEDUC**. Campo Mourão : Editora da Fecilcam, 2008a. v. 1. p. 343-347.

_____. *Música no Ensino de Língua Inglesa: Novas Perspectivas*. In: XVII EAIC - Encontro Anual de Iniciação Científica, 2008b, Foz do Iguaçu. **Anais do XVII EAIC**, 2008b.

_____. *A Música na Aquisição de Língua Inglesa*. **Anais do II Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. Campo Mourão : Gráfica Mourão, 2007. p. 368-370.

MACOWSKI, E.A.B. **A construção do ensino/ aprendizagem de Língua Estrangeira com adolescentes**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: UNICAMP 1993.

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

_____. *The effects of music upon second language vocabulary acquisition*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 352 834). 2000

_____. Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In Lalas, J. & Lee, S. (Eds.), **Language, literacy, and academic development for English language learners**. Boston: Pearson Education Publishing. 2002

_____. Acquiring vocabulary through story-songs. **MEXTESOL Journal**, 26 (1), 7- 10. 2003.

MURPHEY, T. **Music & Song**. Oxford, England. Oxford University Press, 1992.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento- um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989a.

_____. **A Formação Social da Mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 1989b.