

“PROFESSORA, VAI TER MÚSICA HOJE?”: REFLEXÕES SOBRE O AFETO EM AULAS DE INGLÊS NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA EXPLORATÓRIAIsabel Cristina Rangel Moraes Bezerra¹Sheila Cristina Muniz Versiani²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre afeto e o uso de música no processo de ensino-aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira (LE) a partir de abordagem fundamentada pelos princípios da Prática Exploratória. Trata-se de um estudo desenvolvido em uma escola pública de São Gonçalo-RJ com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II. Esta pesquisa nos ajudou a compreender, a partir da ótica dos alunos, algumas implicações que o uso da música pode trazer para eles com relação ao processo de ensinar- aprender, bem como a possibilidade de trazer qualidade de vida para aquela sala de língua inglesa como LE.

Palavras-chave: Afeto. Prática Exploratória. Música e ensino de inglês como língua estrangeira.

“TEACHER, ARE WE GOING TO LISTEN TO SOME MUSIC TODAY?”: REFLECTIONS ON AFFECT IN ENGLISH CLASSES FROM THE PERSPECTIVE OF EXPLORATORY PRACTICE

ABSTRACT: This study aims at analyzing and reflecting upon affect and the use of songs in the teaching-learning process of English as a Foreign Language (EFL) by using the principled approach to teaching and research provided by Exploratory Practice. It is a reflexive study developed with a Junior High group (7th grade) of a public school in the city of São Gonçalo-RJ-Brazil. Taking into account the learners' point of view, the research helped us understand some implications that the use of music in the language classroom may contribute positively to the teaching-learning process, as well as the possibility of bringing “quality of life” into that EFL classroom.

Keywords: Affect. Exploratory Practice. Music and EFL.

Introdução

A atual conjuntura da educação brasileira aponta para questões como falta de investimento, infraestrutura inadequada de muitas escolas dos sistemas público estadual e

¹ Doutora e Pós-doutora em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. É professora associada da UERJ, atuando na Faculdade de Formação de Professores e no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. É líder do grupo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória e membro do GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada. E-mail: icmoraes@uol.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5214-9411>

² Especialista em Estudos da Linguagem, com ênfase em tradução, pelo Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT); mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) da UERJ, área de concentração em Estudos Linguísticos. Atua como professora de inglês em escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria de Educação de Cabo Frio (SEME). E-mail: sheilinha_cris_dida@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4350-1580>

municipal, salário defasado de professores, dentre outros. Estas influenciam diretamente o trabalho docente e o engajamento dos alunos nas práticas de ensinar e de aprender.

Nesse cenário, ainda persiste o modelo de educação bancária criticado por Paulo Freire ([1970]1987) o qual faz dos alunos depositários de conteúdos, sem que os mesmos nada ou muito pouco signifiquem para sua vida, sem que haja criatividade ou transformação. Nessa linha, o aspecto cognitivo é enfatizado em detrimento de um olhar aos afetos que permeiam as relações e que podem gerar “diferentes qualidades de vida” para os participantes do encontro social que é a aula.

Colocando-nos como professoras, entendemos que o fato de depositarmos conteúdos em nossos alunos não garante aprendizagem, pois o aprendido pode ser apenas o que Edwards e Mercer (1987) chamaram de conhecimento ritualístico que não indica autonomia por parte do aprendiz para usar o conhecimento construído em situações diferentes daquelas às quais foi treinado para fazer. Por outro lado, a aprendizagem que os estudantes necessitam pode não ser a aprendizagem que queremos construir. Segundo Fonseca (2016), muitos alunos não aprendem porque não conseguem sentir a conexão íntima entre a emoção e a cognição, por isso, por mais que estudem ou memorizem, os conteúdos escolares ou acadêmicos deixam de ser emocionalmente significativos para eles. Considerando os pontos em tela, trazemos nossa reflexão construída a partir da experiência de uma das autoras em uma turma do Ensino Fundamental II em aula de língua inglesa. A partir de sua observação de que os alunos gostam de música, ela decidiu incluí-la em sala de aula, não apenas como objeto de ensino da língua, mas como elemento para construir o ambiente que serve de pano de fundo para o encontro social da aula de língua inglesa. Portanto, amparadas pela proposta inclusiva e reflexiva da Prática Exploratória (ALLWRIGHT, 2003, 2005; ALLWRIGHT & HANKS, 2009; MORAES BEZERRA & MILLER, 2015) refletiremos sobre a inserção da música nessa turma, trazendo a perspectiva dos alunos, praticantes exploratórios, para servir de ponto de partida para a construção de entendimentos sobre a questão.

1. Entendendo a “qualidade de vida” em sala através do olhar atento da Prática Exploratória

Falar sobre a Prática exploratória é falar sobre afeto direta ou indiretamente, pois o olhar e os ouvidos atentos de professores, as inquietudes que cada agente da aprendizagem traz para a sala de aula, bem como o desejo por entendimentos provocam um misto de sentimentos tanto nos professores, quanto nos alunos. Allwright (2000, p. 5) considera a Prática Exploratória (PE) como uma maneira que os professores e aprendizes de língua têm

para desenvolver seus entendimentos do que ocorre em sala de aula, enquanto ensinam e aprendem. Cabe ressaltar que tais entendimentos não se limitam ao conteúdo da disciplina; na verdade, o escopo desse movimento deve se estender para qualquer questão que diga respeito à qualidade da vida vivida em sala de aula. Isso significa entender qualidade de vida como um contínuo que vai de um ponto em que se teria uma qualidade mais negativa em um extremo para uma mais positiva em outro extremo. Essa qualidade de vida está necessariamente vinculada à qualidade das relações entre as pessoas que constituem o coletivo de uma sala de aula, de professores de uma instituição, por exemplo. Em 1990, Allwright observou, na instituição que o convidara para falar aos professores sobre ensino e pesquisa, que esses atuavam sob pressão para trazerem novidades para a sala de aula:

[...] achei que [os professores] estavam fazendo um bom trabalho, mas que a todo momento estavam sob a pressão de fazer algo novo. Uma total simplificação do trabalho que é ser professor: todo ano pegar o mais novo método sem desenvolver o pensamento sobre como se deve ensinar” (ALLWRIGHT, 2010, p. 10).

Desta forma, ele desenvolveu uma proposta de aliar ensino e reflexão sobre a vida em sala de aula, de forma que tanto os professores quanto os alunos pudessem refletir sobre questões do seu interesse, construindo um espaço de interlocução em que a pressão fosse mitigada e sem estarem a serviço de uma agenda de pesquisa de um pesquisador externo.

Quando o professor e seus alunos encontram algo que desperta sua curiosidade, os inquieta em sala de aula, começam um processo de reflexão porque questionam algumas ações e comportamentos ou qualquer outra questão que os incomodam ou intrigam. Assim, passam a se preocupar não somente com questões referentes à disciplina ensinada, mas também com questões que envolvem afeto, relacionamento, motivação e autoestima. Quando conseguem identificar certos *puzzles* (ALLWRIGHT, 2009) podem buscar entendimentos para tais questionamentos através da reflexão. Esses *puzzles* podem surgir da experiência de professores e aprendizes, de suas preocupações de longa data, ou mesmo de eventos ou situações atuais que venham a afetar a vida em sala de aula – uma vida conectada com a vida privada de cada pessoa desse contexto, as quais trazem suas histórias de vida, suas crenças e percepções, suas preocupações e alegrias. Na perspectiva da PE, refletir implica colocar a qualidade de vida em primeiro lugar, trabalhar para o desenvolvimento mútuo, agindo para envolver todos e, em nossa experiência, temos visto que há a abertura do espaço discursivo para que cada um se coloque, há acolhimento ao outro com suas questões e emoções, construindo-se um espaço de suporte mútuo. Isso costuma gerar autoestima, aqui entendida

como construída social e discursivamente, marcada pelas sócio-histórias dos participantes. Conforme Allwright (2006, p.1) aponta “(...) a grande vantagem é a autoestima; as pessoas envolvidas parecem passar a pensar numa maneira de melhorar a si mesmas e em aproveitar mais a vida, porque sentem que têm a confiança de outras pessoas, particularmente os aprendizes, que gostam de ser levados a sério”.

É necessário ressaltar que Allwright (2009) afirma que a PE não busca soluções para os questionamentos, mas sim entendimentos. Nos alinhamos a essa perspectiva porque acreditamos que não é possível trabalhar para solucionar questões aprioristicamente sem haver entendido os sentidos, os atravessamentos, as implicações, o contexto e toda sorte de elementos que configuram uma situação que seja identificada como problemática ou intrigante. E questionamos: mesmo que tenhamos a dimensão de toda a complexidade implicada nas situações de relacionamento, de vivência e de aprendizagem em sala de aula, seria possível propor soluções? Refletir a partir de *puzzles* indica que eles não são problemas passíveis de soluções, mas questionamentos passíveis de entendimentos. Como o próprio Allwright argumenta, a partir dos entendimentos, pode haver um movimento no sentido de propor algum encaminhamento; no entanto, fazer isso sem entender profundamente a questão é temerário e pode-se assumir uma ação ou prática que se mostre inadequada, inócua, mais adiante. Enfatizamos que, em muitas situações, o entendimento coletivamente construído através da escuta e do olhar cuidadosos, da reflexão, da colocação de opiniões e posicionamentos diversos, em si já pode produzir nos praticantes uma sutil mudança de perspectiva, de atitude, sem que haja a necessidade, por exemplo, de alguém indicar o que cada um deve fazer ou a decisão a ser encaminhada. Como Moraes Bezerra (2007) assinala, a busca por entendimento não resulta necessariamente em mudança. Se assim ocorrer, será uma consequência natural desse processo.

2. Construção de conhecimento e afeto

A interação em sala de aula é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Vygotsky (1984, p.26), a interação social é origem e motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Para o mencionado autor, a construção de conhecimento acontece no nível interpessoal, que é um processo interativo (de pessoa a pessoa), e no nível individual (intrapessoal). Esse autor já discutia que era preciso vincular sempre cognição ao afeto sob pena de se ter um entendimento reducionista dos processos mentais, em especial da construção das funções superiores de pensamento. Para ele, além disso, todo processo de aprender está vinculado ao social, à cultura e à história – que

entendemos pode ser considerada em seu aspecto macro e micro para explicar a microgênese do conhecimento, ou seja, a perspectiva ontológica do aprender. Outro elemento crucial em sua teoria é o papel da linguagem que medeia simbolicamente o desenvolvimento das estruturas superiores do pensamento e, ao mesmo tempo, “transforma o homem[...] porque o homem torna-se consciente e planeja as suas ações servindo-se de meios de produção transmitidos e criados socialmente” (LEE, 1987, p. 92)

De acordo com Fonseca (2016), os seres humanos são animais sociais e dispõem de cognição social e de inteligência emocional. A própria relação professor-aluno, tão primordial às aprendizagens escolares, não se concebe fora dela. Corroborando com a visão de seres sociais, Freire (1996) afirma que, em termos humanos, a aprendizagem é inseparável do ensino, não há docência sem discência. Fonseca (2016) além de concordar com a inseparabilidade da docência e discência, defende que ensinar é algo único da espécie humana, pois é uma das suas especificidades mais singulares e que envolve processamento de emoções em dois sujeitos em interação intencional e transcendente. Wenger (2000) afirma que uma pessoa como um participante social não é apenas uma entidade cognitiva. É uma pessoa inteira com corpo, coração, cérebro, relacionamentos, todos aspectos de uma experiência humana, tudo envolvido na negociação de significados. Tavares (2014), por outro lado, afirma que o momento atual da humanidade exige uma grande mudança na forma de se pensar, de se sentir a realidade, de se agir e de se conviver. O importante é que a escola se interesse por conhecer e entender toda essa complexidade característica do ser humano e do aprender – sem limitar-se apenas ao aspecto cognitivo –, por ‘escutar’ o que tudo isso tem a ‘dizer’, por enxergar as infinitas realidades que se apresentam.

Portanto, se era verdadeiro antes, no século XXI, torna-se crucial reconhecer que somos emoção e razão, de forma integrada, um âmbito interagindo sobre o outro e ao mesmo tempo influenciando e sendo influenciados pela sócio-história macro e micro. É isso que nos faz humanos e está presente em nossas ações, nas relações com o outro, no contexto sócio-histórico-cultural em que nos movemos, que construímos e que nos constrói. Logo, os afetos que nos mobilizam, constituem e atravessam precisam ter sua existência reconhecida no processo de ensinar-aprender, não apenas em relação ao aprendiz, mas igualmente ao professor.

3. Música em sala de aula: para motivar, inspirar e ensinar

A música, faz parte da vida dos alunos e de todos nós. Belarmino (2012) alega que a música se faz presente em todos os lugares. Desde a infância a criança ouve sons e, à medida

que o tempo passa, ela escuta alguém cantarolar, conseguindo diferenciar a fala. No início da vida escolar, as crianças se deparam com músicas nas brincadeiras, o que faz com que a sua rotina seja interessante e tenha ritmo. Durante o contato com as músicas, as crianças se envolvem, se divertem e aprendem de maneira mais prazerosa.

A música está intimamente ligada aos nossos sentimentos, ela pode nos emocionar, nos alegrar ou até nos entristecer. Fernandes (2014, p.03) considera que a música, ao operar na esfera dos sentimentos, faz com que qualquer ser humano, mesmo que não tenha muita sensibilidade musical, perceba e sinta o magnetismo que a música exerce sobre si. Esse magnetismo impulsiona as exteriorizações das emoções do homem e, por conseguinte, o sensibiliza profundamente.

Ao pensarmos nos contextos das salas de aula podemos imaginar o quão entediante é ou pode ser para uma criança ou adolescente permanecer em uma sala de aula por aproximadamente cinco horas por dia, sentado, copiando matéria do quadro, respondendo exercícios, cumprindo a mesma rotina semanalmente. A este respeito, Silva (2011) aponta que é urgente repensar a apresentação dos conteúdos de forma a torná-los mais agradáveis. Acrescentamos que não apenas as aulas, mas também os conteúdos devem ser mais responsivos às necessidades e interesses dos alunos, mais responsivos ao mundo conectado, que exige posicionamento crítico e reflexivo, leitura crítica do mundo social. É possível que assim haja engajamento dos aprendizes com as experiências de construção de conhecimento promovidas no ambiente escolar. Nesse cenário, a música se mostraria como um possível elemento para despertar a motivação e o interesse dos alunos em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa. O professor pode trazer músicas de temáticas variadas, não apenas para o foco na forma, mas, em especial, para o foco no discurso. Abre-se espaço não apenas para a discussão sobre temas abordados, mas também sobre o posicionamento assumido pelo compositor face a eles. Ademais, a música pode também ser usada como elemento estético para fruição.

O ambiente de aprendizagem de uma LE, geralmente, traz ao aluno certos desconfortos, principalmente para aqueles que não conseguem assimilar e lembrar dos conteúdos. A música, por sua vez, de acordo com Silva (2011), pode se tornar uma aliada para a promoção de um ambiente descontraído, lúdico e com baixo nível de estresse, que se torna muito positivo para o aprendizado de línguas, favorecendo o menor impacto dos efeitos psicológicos que podem dificultar a construção do aprendizado.

Murphey (1989) cita vários motivos pelos quais a utilização da música pode ser vista como uma estratégia primordial na aprendizagem de uma língua estrangeira: a) a música

parece preceder e auxiliar o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas; b) o fenômeno da fixação da música nas nossas mentes reforça a ideia de que a música trabalha em nossa memória a curto e longo prazo; c) a música ocupa o mundo que nos cerca. d) as músicas, de modo geral, usam linguagem simples, conversacional e com muitas repetições. Com essas colocações, o que queremos apontar é que a música – nos mais variados gêneros – está profundamente vinculada à história pessoal e social dos participantes da aula, é marcada pela cultura, faz parte da história pessoal de alguém ou de um povo. Acreditamos que esses apontamentos de Murphey podem ser uma pista para entender uma possibilidade de vinculação afetiva de pessoas à música.

Ainda conforme Belarmino (2012), a música desperta sentimentos e emoções de quem a ouve. No caso do aluno, pode influenciá-lo a participar mais da atividade, envolver-se mais, e acabar colaborando para o seu aprendizado. Considerando todo o exposto até agora, acreditamos na importância do afeto no processo do ensino e aprendizagem, cogitamos na possibilidade de a música despertar aspectos afetivos para este processo como: prazer, descontração, interesse, alegria, dentre outros, gerando uma mobilização positiva do aprendiz. Enfatizamos que, nessa perspectiva, deve-se pensar em música sempre relacionada a outros elementos da vivência pessoal dos aprendizes, condições de vinculação da música às práticas de ensinar e de aprender em uma sala de aula, a questões de ordem pessoal, social e cultural. Nesse sentido, a música pode ser vinculada às atividades para reflexão, conforme proposto pela Prática Exploratória, no sentido de levar os aprendizes a identificarem e problematizarem questões que trazem para o encontro social aula, tanto no que tange ao aspecto de sua vivência individual – sonhos, ideais, situações mais ou menos alegres, etc –, quanto relacionando-a a questões sociais macro – como inclusão/exclusão, racismo, preconceitos, equidade, respeito às diferenças – que igualmente os afetam e provocam sofrimento ou alegria.

4. Configuração do estudo: encaminhamento metodológico e geração de dados

O presente estudo se inscreve no campo da Linguística Aplicada. Foi desenvolvido a partir da abordagem para o ensino e para a pesquisa que se apoia nos princípios da Prática Exploratória (ALLWRIGHT&HANKS, 2009; MORAES BEZERRA, 2003; MORAES BEZERRA; MILLER, 2015), apresentada no item 1acima. Em sua proposta, busca-se a construção de entendimentos acerca que questões que digam respeito e sejam relevantes, em primeiro lugar, para a comunidade de prática (LAVE, 2015) em que o processo de ensinar-aprender acontece – sejam elas sobre a vida em sala de aula e/ou fora dela. O trabalho foi desenvolvido tendo igualmente a pesquisa qualitativa por referência, pois a maior

preocupação deste estudo é o processo e não o produto, é o refletir sobre possibilidades e não se propõe a comprovar hipóteses ou a apontar resultados generalizantes. De acordo com Godoy (1995), esse tipo de pesquisa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a visão dos sujeitos, ou seja, dos participantes, para a construção de inteligibilidade sobre uma questão, problematizando-a.

Por estar ancorada na proposta ética-inclusiva da PE, Versiani, uma das autoras desse texto, começou a questionar o porquê de os alunos pedirem músicas nas aulas de inglês. Consequentemente pensou no seguinte *puzzle* “Por que meus alunos gostam tanto de música nas aulas de inglês?” Ela ministra aulas em uma escola da rede pública estadual em São Gonçalo-RJ e tem por hábito levar uma caixa de som e um *pendrive* com muitas músicas em inglês para as aulas. Geralmente, deixa as músicas tocando enquanto escreve algum conteúdo no quadro e enquanto os alunos realizam as tarefas. Esta foi uma alternativa encontrada para que os alunos ouvissem música na aula, pois a escola não permite o uso de celulares ou fones. Foi combinado com os alunos que ouviriam músicas em inglês por conta da disciplina. Eles também tinham a liberdade de escolher ou levar músicas em inglês. Como apontado anteriormente, o fato de os alunos gostarem tanto de música na sala de aula fez com que a professora quisesse refletir mais sobre este assunto. Por isso, pediu-lhes que respondessem a seguinte pergunta: “Por que vocês gostam tanto de música nas aulas de inglês?”. Suas respostas foram registradas em um questionário on-line (*Google forms*). Isso se deu porque a professora também incluiu em suas aulas o trabalho com TIDICs, pois tem interesse em agregar o celular como ferramenta para o ensino de inglês.

5. Refletindo sobre as respostas

A pesquisa foi realizada em uma escola pública na cidade de São Gonçalo, Rio de Janeiro. Os alunos que responderam ao *puzzle* proposto pela professora (ver último parágrafo da seção anterior) estão na faixa etária entre 12 a 14 anos e, por questões éticas e de sigilo, a eles foram atribuídos nomes fictícios que são usados na seção de análise de dados. Para sua participação, foi solicitado o consentimento de seus responsáveis. Dentre as 26 respostas obtidas, apenas 9 serão analisadas por conta de espaço. Tais respostas são apresentadas em quadros abaixo e foi mantida a grafia original. Eles responderam através de seus celulares e é possível observarmos marcas do registro oral, abreviações, informalidade, marcas características do uso da língua nesse dispositivo a qual é característica dessa faixa etária e de seu contexto sócio-cultural.

Quadro 1 – Resposta do aluno Jarley.

“Por que é divertido, eu gosto de música inglês por que tranquilizar a minha mente.”

No primeiro quadro, o adjetivo ‘divertido’ demonstra uma possível consequência de um estado positivo, ou seja, o aluno ouve música e isso provoca, no âmbito do sentimento, prazer, diversão. O verbo ‘gosto’ dá a ideia de reação positiva à música. É algo que agrada, que faz bem. Para Jarley, a música tranquiliza a mente. Problematizando um pouco, podemos inferir que, se o aluno afirma que, no momento em que ouve a música ela o tranquiliza, talvez não esteja com a mente tranquilizada em outros momentos. Talvez, por conta de sua vida cotidiana, não consiga se desvencilhar de preocupações familiares ou inquietações da idade. Porém, com a mente tranquilizada, o processo da aprendizagem pode tornar-se possível. A música, em seu caso, o ajuda a se desligar e a focar na aula. Corroborando com esta visão, Riddford (1999, apud SILVA, 2011) afirma que a música se mostra como uma ferramenta fundamental para as aulas de língua estrangeira, promovendo um ambiente relaxado, lúdico e com baixo nível de estresse, que se torna muito positivo para o aprendizado de línguas.

Quadro 2 – Resposta da aluna Débora.

“pq eh bem legal ficar ouvindo enquanto escreve, as músicas são bem legais também, da mais ânimo para fazer o dever e essas coisas (coloca mais ariana grande pfvr kkkkkkkkkk) mas eh isso, eh bem legal pra fazer o dever .”

Na segunda resposta, a aluna Débora escreve o adjetivo ‘legal’ três vezes. Essa frequência de uso marca o quanto a aluna deseja demonstrar sua opinião positiva acerca da prática de ouvir músicas em sala de aula. Ela afirma que a música “da mais ânimo para fazer o dever”, ou seja, a música desperta uma motivação em querer realizar as tarefas em sala. Vale apontar o contraste entre essa resposta e a de Jarley – enquanto para este tranquiliza, para ela anima – talvez pela forma como foram construídos em suas histórias de pessoas e de aprendizes. Isso ratifica a afirmação de Vygotsky de que não é possível separar o cognitivo do afeto. Ademais, mostra como os aprendizes experienciam de forma diferente a mesma atividade, indicando para a professora como precisa estar aberta para cogitar sobre possíveis diversas formas de o aprendiz responder à proposta de uma atividade.

Fonseca (2016) afirma que um ambiente social, equilibrado, seguro e agradável é indispensável para que as intuições e as emoções de quem ensina e de quem aprende possam

se expressar, criando toda uma atmosfera pedagógica de confiança e de conforto que contribua para que os alunos construam competências sociais e emocionais. que permitam a acumulação significativa de melhores experiências educacionais. Embora esse contexto ideal não exista, as ações do coletivo, que constrói a aula, podem operar no sentido de criar uma ambiência para tal. Com isso queremos dizer que não é apenas tarefa da professora, mas que ela pode trabalhar para o engajamento dos aprendizes, como proposto pela Prática Exploratória, de forma que juntos reflitam sobre o ambiente intermental e social que configuram com a forma de interagirem e de se relacionarem em sala de aula, como tais ações influenciam na qualidade da vida ali vivida, na qualidade de seus afetos e emoções.

Na resposta de Débora identificamos um pedido entre parênteses: “coloca mais ariana grande pfvr kkkkkkkkk”. É interessante observar que a aluna percebeu um espaço de acolhimento entre ela e a professora para fazer seu pedido. Se a relação de professora-alunos fosse uma relação autoritária, centralizada na professora, provavelmente não haveria espaço discursivo para pedidos ou sugestões. De acordo com Allwright (2000), um dos princípios da Prática Exploratória é “Envolver a todos neste trabalho”. Por isso, os alunos são essenciais no processo, não são meros coadjuvantes, mas protagonistas da aula e da pesquisa.

Quadro 3 – Resposta do aluno Pedro

“Porque a música ela é muito boa e faz a agente gostar mais das aulas e aprender mais eu gosto muito das aulas de inglês por causa disso e eu entendo tudo pq a música ela ajuda a você querer ter a aula de inglês todo dia.”
--

Verificamos na resposta acima uma menção clara à relação da música com a aprendizagem. O aluno Pedro afirma que a música faz com que ele goste mais das aulas de inglês e que isso, por conseguinte, o faz aprender mais. Neste sentido, a música pode ser vista como uma forma de potencializar a aprendizagem. Ainda na resposta de Pedro, a música também se apresenta como uma ferramenta motivacional, ou um elemento mobilizador de afeto positivo, aproximando o aluno da disciplina, pois segundo ele, “ajuda a você querer ter aula de inglês todo dia”. De acordo com Moraes (2010, apud TAVARES, 2014), os ambientes de aprendizagem poderiam ser espaços abertos para o fluxo de informações, mas também com vistas ao fluir de criatividade, imaginação, emoção, desejo, interações com os objetos de conhecimento e com os participantes em si. O uso da música pode ser propiciador para tudo isso, a depender da forma como for utilizada.

Quadro 4 – Resposta do aluno Jorge.

“Por que é legal, e ao mesmo tempo em que nós estamos aprendendo a matéria a música nos ajuda no inglês e nos relaxa.”

Quadro 5 – Resposta do aluno Henrique.

“Porque ajuda relaxando a cabeça na hora de copiar os deveres.”

Optamos por analisar as duas respostas acima em conjunto porque elas se assemelham. Os dois alunos relatam que a música os faz relaxar na sala de aula. Podemos entender que os alunos se encontram, provavelmente, estressados e a música pode diminuir a tensão. Considerando que as questões que estamos discutindo e as práticas de ensinar e de aprender aqui são situadas e que remetem às vidas desses aprendizes, é preciso, por exemplo, pensar se a escola ou a casa onde eles moram fica localizada em local onde haja recorrência de episódio de violência, se estão vivenciando algum problema em família. Fonseca (2016) discorre acerca do estresse afirmando que é um problema que atinge os alunos e professores não somente na rede pública, mas em todo âmbito nacional. Segundo o autor, o estresse pode ser compreendido como o padrão de respostas comportamentais ou psicossomáticas do indivíduo, a situações ou tarefas, que se adequam, ou excedem as capacidades do seu organismo como uma maneira de resposta às exigências colocadas. Para ele, muitos problemas de saúde mental na escola podem decorrer de estressores crônicos e de sofrimento emocional, porque muitos alunos com dificuldade de aprendizagem não conseguem corresponder às expectativas sociais. Porém, adicionamos que podem advir da configuração social e econômica, de preconceitos, de situações de exclusão e desigualdade social que, igualmente, podem gerar sentimentos negativos que afetam a saúde mental, assim como a qualidade de vida dessas pessoas. Fonseca (2016) ainda acrescenta que crianças sujeitas a muitos estresses provocados pela escola podem vir a sofrer de problemas emocionais, como ansiedade, depressão desmotivação, vulnerabilidade, baixa produtividade, tais estresses podem interferir nos rendimentos escolares presente e futuro e acreditamos que possam, inclusive, levar à evasão escolar.

Quadro 6 – Resposta da aluna Laila.

“Tia sou eu a Lala, a doidinha da sala kkakaka. Então a minha resposta é : eu gosto pq anima a sala e num deixa um vácuo entendeu, um silêncio domina a sala e fica meio sem graça (meio não muitoóóó sem graça) aí fica chato e tbm como vcs falam q não pode ouvir música no celular então vc inventou uma boa ideia de trazer o radinho para poder tocar!! Então fico melhor. Então... Essa é a minha resposta espero q entenda, e se ficar meio confusa tente ler de novo ok!! Bye bye teacher!! I love you. Ah e desculpa pela grandeee resposta kakaka bj caiuu .”

Quadro 7– Resposta da aluna Andressa.

“Porque aí todo mundo fica quieto e também porque é diferente das outras aulas.”

Nas respostas acima podemos observar diferentes opiniões em relação à função que a música tem para os alunos. A aluna Laila menciona que a música preenche o vazio, o silêncio que domina a sala; já a aluna Andressa responde que gosta da música porque todos ficam quietos nas aulas. É interessante verificarmos as diferentes opiniões. É possível que, no contexto social ou familiar no qual a Laila está inserida, o silêncio represente monotonia e tristeza. Ou, talvez o silêncio já possa fazer parte do cotidiano dela, portanto, quando a aluna chega na sala de aula, não deseja o mesmo silêncio. Já no contexto social da aluna Andressa, o silêncio pode parecer algo bom. Podemos inferir que esta aluna não usufrui do silêncio em seu convívio social escolar ou que, no seu contexto social e familiar, o silêncio seja visto como algo importante. Menezes de Souza (2011) nos lembra que as verdades e valores dos outros são produtos das comunidades e de suas histórias, diferentes das nossas, mas igualmente fundamentados. Portanto, a sala de aula é o lugar apropriado para discutirmos e refletirmos sobre as diferenças, o respeito, a tolerância, dentre tantos outros assuntos. Sendo, por isso, necessário pensar como objetivo pedagógico atual, preparar aprendizes para se deparar e entender a coexistência de diferenças de toda espécie.

Quadro 8 – Resposta da aluna Mariana.

“Porque a gente não fica com dor de cabeça ao olhar toda hora para o quadro que nem eu fico na aula de história, e inspira, parece que você copia mais rápido e fica mais animado e sempre quer mais dever.” A MÚSICA INSPIRA.”

Mariana relata uma consequência física ou emocional causada pela ação de copiar a matéria do quadro. Não vamos nos ater ao seu comentário sobre cópia e aula de História especialmente porque não acreditamos que simplesmente colocar música para os alunos ouvirem enquanto copiam seria uma forma de remediar ou resolver a questão problemática. Focamos a menção de Mariana ao fato que, para ela, a música a motiva, a inspira e faz com que ela queira mais atividades. Algo intrigante é o fato de que, com a motivação e a inspiração proporcionada pela música, a mesma aluna, que reclamou de copiar e fazer dever em outra disciplina, relata sentir-se inspirada a copiar mais rápido e a querer mais atividades. Rabello (2012) assevera que “a escola, em sua grande maioria, ainda está presa ao século XX,

enquanto que os alunos já estão no século XXI”. De acordo com ela, muitos professores continuam seguindo práticas antigas e tradicionais de ensino, continuam tendo a concepção de educação como transferência de conteúdos e conhecimentos – a educação bancária referida por Freire. Desta forma, podemos compreender alguns dos fatores que fazem com que os alunos percam o interesse pelo processo de ensino e aprendizagem. Não queremos afirmar aqui que as práticas antigas e tradicionais não podem ser utilizadas, mas que devemos repensar, refletir sobre elas. É possível transcrever o conteúdo no quadro, mas por que não colocar músicas nas aulas enquanto os alunos o copiam, a título de fruição? Ou prepararmos uma aula em que o conteúdo seja abordado de diferentes formas? Podemos explicar conteúdos, mas por que não verificar o que os alunos já sabem, fazendo com que eles também expliquem? Podemos passar exercícios, mas por que não fazermos brincadeiras que tenham o mesmo objetivo? Essas perguntas são colocadas por nós e para nós também. Sabemos que não existem fórmulas, cada professor precisa analisar, repensar e adaptar suas ações no processo de ensinar-aprender, refletindo sobre a qualidade de vida para si mesmo e, conseqüentemente, para todos, implicada nas práticas pedagógicas. Conforme salienta Moita Lopes (1996, p. 179), o conhecimento é um processo. Portanto, a sala de aula não é o lugar da certeza, mas de incertezas que devem animar alunos e professores a se debruçarem sobre suas questões relativas às práticas e à vida de sala de aula.

Quadro 9 – Resposta do aluno André.

“Por que ajudam as pessoas que acham difícil estudar ou pronunciar uma palavra com mais facilidade, além de mostrar a cultura e interesse nas músicas internacionais. E também por ser bastante descontraído na hora das aulas.”

Segundo o aluno, a música pode ajudar as pessoas que têm dificuldade em aprender e em pronunciar as palavras em Inglês. De acordo com Murphey (1992), o cantar desencadeia a prática da pronúncia e da entonação e o uso da música no ensino de inglês pode ser útil. É claro que cantar não deve ser imposto, haja visto que existem alunos que não querem cantar para não se exporem. André também menciona que a música pode mostrar a cultura dos países das músicas internacionais a eles. Acreditamos que a questão cultural também está atrelada à aprendizagem e às músicas cujas letras são usadas como material de ensino ou de exercício linguístico-discursivo. Porém, é interessante colocar como mais um ponto para reflexão: a música, embora, para muitos, seja vista como linguagem universal, é, da mesma forma, um produto cultural cujo consumo pode agradar a muitas pessoas, em especial àquelas

que compreendem a letra, que entendem de como notas musicais e arranjos configuram a canção. Daí pode vir a reflexão sobre aspectos culturais, sobre o consumo de bens culturais.

Revendo a experiência

Neste trabalho buscamos refletir sobre a inserção da música e o afeto na sala de aula ou, mais precisamente, como alguns alunos viveram afetiva e cognitivamente a experiência de ter música em aula de inglês. Entendemos que, para eles, a inserção da música dentre as atividades de sala de aula, como parte do todo do contexto de aprendizagem, foi uma demonstração de respeito à forma como muitos gostam de aprender, fruto da escuta cuidadosa da professora da turma. A Prática Exploratória proporcionou a ela a possibilidade de ensinar e, principalmente, aprender, pois não tinha ideia do quanto a música era importante para os alunos, do quanto era importante para deixá-los mais leves, mais calmos. A Prática Exploratória proporcionou-lhe o privilégio de se colocar no lugar dos alunos, pois, muitas vezes, os professores, afetados por seus problemas e inquietações, por pressões institucionais, por ausência de condições básicas de exercício profissional, não se voltam para os alunos em busca de parceria e, talvez, não pensem no que os alunos passam, no que eles sofrem, do que eles necessitam. Muitos necessitam de afeto, de professores que os façam refletir, que os façam questionar, que os façam serem melhores. Mas é via de mão dupla. Professores também precisam do afeto deles, precisam deles para refletir, questionar e principalmente melhorarem-se como professores, como seres humanos. Isso é buscar qualidade de vida, isso é viver.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick. *Exploratory Practice: an appropriate methodology for language teacher development?* Edinburgh, Scotland, 2000.

_____. Planning for understanding: A new approach to the problem of method. In: SALIÉS, Tânia Gastão; HEMAIS, Barbara. (Org.) *Pesquisas em Discurso Pedagógico: vivenciando a escola*. Rio de Janeiro: PUC/Projeto IPEL Escola, Vol. 2, 2003.

_____. Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 2005.

_____. Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, Simon; MILLER, Inés Kayon de. (eds.) *Understanding the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave. Macmillan, 2006.

_____. Inclusive Practitioner Research: Why We Need It and What Exploratory Practice Offers. In: ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen. *Understanding the language classroom and new directions for language teaching research*. Peter Lang AG, 2009.

_____. Entrevista. *Jornal da PUC-Rio*, Ed. Projeto Comunicar, 2010.

_____.; HANKS, Judith. *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

BELARMINO, Erivaldo dos Santos. *A importância da inserção de músicas no ensino aprendizagem de língua inglesa*. Universidade Estadual de Alagoas, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.

EDWARDS, Derek; MERCER, Neil *Common Knowledge*. London: Routledge, 1987.

FERNANDES, Jaci Correa. *A magia da música no ensino de línguas*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, vol.33, n.102, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014

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

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: v. 35, n. 2, abril, 1995.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, dez. 2015.

LEE, Benjamin. Recontextualizing Vygotsky. In: HICKMAN, Maya. (ed.) *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. New York: Academic Press, 1987.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco.; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, SP: Paco, 2011.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: Da eficiência à reflexão crítica e ética. In MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.) *Linguística aplicada e modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Interação em sala de aula de língua estrangeira: A construção do conhecimento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAES BEZERRA, Isabel Cristina Rangel. Prática exploratória: um caminho para compreensão. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*. Departamento de Letras. PUC-Rio, 2003. Disponível em:

http://www.lettras.pucRio.br/epcentre/eprecent/Webgrupo_WebIPELIsabel.html

_____. "Com quantos fios se tece uma reflexão?" *Narrativas e argumentações no tear da interação*. 2007. Tese de Doutorado em Letras (Estudos da Linguagem). Rio de Janeiro: Departamento de Letras, PUC-Rio.

_____. ; MILLER, Inés Kayon de. Exploratory practice and New Literacy Studies: Building epistemological connections. *Pensares em Revista*, n. 6, 2015. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/issue/view/1083/showToc>

MURPHEY, Tim. The where, when and who of pop lyrics: The listener's prerogative. *Popular Music*, 8(2), 1989.

MURPHEY, Tim. *Music & Song*. Oxford University Press, 1994.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem na era digital—o papel da tecnologia no contexto escolar. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 198, 2012.

SILVA, J. O. Música na sala de aula: uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de inglês. *Anais da IV Semana de Letras – UFAL*. Agosto de 2011.

TAVARES, Maristela Rivera. A relação entre as emoções e os processos cognitivos na aprendizagem à luz do pensamento complexo. *The ESPECIALIST*. vol. 35, no 1, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WENGER, Etienne. *Communities of practice and social learning systems*. Organization, 2000.

Enviado em: 25 de maio de 2020.

Aceito em: 06 de julho de 2020.