

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS

GABRIELA CAMARA

CANÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS:
impactos no filtro afetivo

São Leopoldo
2021

GABRIELA CAMARA

**CANÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS:
impactos no filtro afetivo**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras, pelo Curso de Licenciatura em Letras Habilitação Português e Inglês da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Ma. Carolina de Andrade Cosme

São Leopoldo

2021

À minha mãe que sempre me incentivou a estudar e foi meu suporte durante toda a jornada da graduação, sem ti eu jamais atingiria meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Ma. Carolina de Andrade Cosme, por toda a paciência e atenção dedicadas a mim e ao meu projeto. Tu foste o meu porto seguro durante a tempestade de realizar um trabalho que nem eu mesma acreditava ser capaz.

À Profa. Ma. Aline Jaeger, por ser minha maior inspiração como professora. Obrigada por ter me ensinado, não só pelo conteúdo das tuas aulas, mas principalmente pelo exemplo, a importância das emoções e da afetividade no ensino e aprendizagem.

Aos colegas que conheci, durante os sete anos de jornada na UNISINOS, que me apoiaram, incentivaram e dividiram seus conhecimentos. Agradeço especialmente às queridas colegas Victória Kennedy e Caroline Soares por compartilharem suas experiências comigo e me ajudarem sempre que precisei.

À professora e aos alunos da turma na qual realizei minha pesquisa, pela disponibilidade e receptividade. Obrigada por terem abraçado a ideia e participado de todas as etapas tão gentilmente e de bom grado.

Por fim, agradeço imensamente ao meu companheiro, amigo, namorado, Henrique Pedroso pela compreensão e pela paciência que teve durante todo o meu percurso na graduação e sobretudo durante a realização deste trabalho. Obrigada por sempre acreditar tanto na minha capacidade e na minha inteligência. O teu apoio e a tua presença foram essenciais para mim.

“Ah, music,” he said, wiping his eyes.

“A magic beyond all we do here!”.

(J.K. Rowling)

RESUMO

As emoções, descritas por Scherer (2005) como um conjunto de reações afetivas do corpo a estímulos significativos, interiores ou exteriores, que geram respostas cognitivas complexas automáticas e inconscientes, são um fator significativo para a aprendizagem. Um recurso utilizado por muitos professores, nas aulas de Língua Inglesa, e que pode ser uma forma de gerar boas emoções é o uso de canções como insumo. Uma possível razão para essa implicação é o potencial das emoções despertadas pelas canções em impactar o que Krashen (2003, 2009) chama de filtro afetivo. A hipótese do filtro afetivo destaca que as variáveis emocionais podem interferir no processo de aquisição da segunda língua, impedindo que o insumo chegue ao dispositivo cognitivo de aquisição de linguagem. Esta pesquisa apresenta o desenvolvimento de um estudo de caso por meio de uma aula de Língua Inglesa utilizando canção como insumo, com posterior coleta de dados dos alunos sobre o evento com a aplicação de questionário para mapeamento de suas reações emocionais. Buscou-se, a partir da análise dos dados obtidos, avaliar o impacto, nas emoções dos estudantes, provocado pelo uso da canção como insumo, a fim de compreender os benefícios dessa abordagem para o ensino e aprendizagem de língua inglesa; e entender se o uso de canções é capaz de gerar emoções positivas o suficiente para baixar o filtro afetivo e estimular a aprendizagem.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino; emoções; filtro afetivo; canções.

ABSTRACT

Emotions, described by Scherer (2005) as a set of affective reactions of the body to significant stimuli, whether internal or external, which generate automatic and unconscious complex cognitive responses, are a significant factor for learning. A resource used by many teachers in English language classes, and that can be a way to generate good emotions is the use of songs as an input. One possible reason for this implication is the potential of the emotions aroused by the songs in impacting what Krashen (2003, 2009) calls affective filter. The affective filter hypothesis highlights that the emotional variables can interfere in the process of acquiring the second language, preventing the input from reaching the cognitive language acquisition device. This research presents the development of a case study through an English language class using a song as input, with subsequent collection of students' data about the event with the application of a questionnaire to map their emotional reactions. We sought, from the analysis of the data obtained, to evaluate the impact, on the emotions of the students, caused by the use of the song as an input, in order to understand the benefits of this approach for the teaching and learning of English language; and understand whether the use of songs is able to generate emotions positive enough to lower the affective filter and stimulate learning.

Keywords: English language; teaching; emotions; affective filter, songs.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 O que é uma emoção?	11
2.2 A relação das emoções e da afetividade com a aprendizagem	13
2.3 A importância das emoções para a aprendizagem segundo as neurociências	19
2.4 Como a ansiedade afeta a aprendizagem	20
2.5 Como utilizar canções em aulas de Inglês.....	22
3 METODOLOGIA	26
3.1 Planejamento da aula.....	26
3.2 Aplicação da aula	27
4 RESULTADOS	29
4.1 Desenvolvimento da aula e impressões.....	29
4.2 Análise das repostas dos alunos ao questionário	31
4.2.1 Perguntas fechadas	31
4.2.2 Perguntas abertas	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE A – PLANO DE AULA	48
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	49
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS	51
ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO UTILIZADA EM AULA	53

1 INTRODUÇÃO

As emoções, que Scherer (2005)¹ descreve como um conjunto de reações afetivas do corpo a estímulos significativos que podem ser interiores ou exteriores, fazem parte da natureza do ser humano e nos ajudaram a evoluir. Tossitto (2020) afirma que “As emoções sempre desempenharam um papel importante na evolução e adaptação da espécie humana ao seu meio ambiente.”.

Enquanto nossos ancestrais ainda viviam em cavernas e corriam o risco de ser devorados por animais selvagens, as emoções tinham o papel de deixá-los alertas e prepará-los para fugirem quando necessário. Hoje, já não precisamos das emoções para fugir de predadores, mas elas ainda são indispensáveis para a nossa sobrevivência, para a convivência em sociedade e para a nossa aprendizagem. Considerando esse último aspecto, pesquisadores das ciências cognitivas estudam há décadas a relação entre a aprendizagem e as emoções, assim como a conexão entre a música e as emoções também já é há muito tempo objeto de estudo. Canções são, certamente, uma forma muito eficaz de estímulo sonoro que desencadeia emoções.

É importante ressaltar que, neste trabalho, optou-se pelo uso da palavra “canção” para designar o gênero a ser utilizado como insumo nas aulas de Língua Inglesa e essa escolha acontece a partir da definição de Griffie (1992, p. 3): “A palavra canções refere-se a peças de música que têm palavras, especialmente músicas populares como as que se ouve no rádio.”². Música, em sua definição, é a parte instrumental. No entanto, as duas expressões poderão ser lidas aqui como sinônimas, pois alguns autores apenas citam o segundo termo (“*music*”) para fazer referência ao gênero textual.

Muitos professores de Língua Inglesa utilizam o gênero canção em suas aulas. A forma e a frequência de utilização desse recurso são diversas. Há, inclusive, cursos que, pelo que os nomes sugerem, são totalmente baseados em música; basta navegar por alguns minutos na internet para encontrar cursos como “Inglês com música”, “Aprenda inglês com músicas” e variações. Engh (2013) afirma

¹ Ao longo do texto, foram utilizadas referências que estão escritas originalmente em Língua Inglesa. As traduções foram realizadas pela autora da pesquisa.

² “The word *songs* refers to pieces of music that have words, especially popular songs such as those ones hear on the radio.”.

que muitos professores sabem instintivamente que o uso de músicas é bom para o ensino de inglês, mas falta a fundamentação teórica necessária para se apropriar desse uso como uma metodologia.

Nesse contexto, é relevante compreender de que forma o uso de canções nas aulas de Língua Inglesa pode influenciar no processo de aprendizagem através das emoções dos estudantes. Uma possível razão para essa influência são as emoções despertadas pelas canções e como elas podem impactar o que Krashen (2003, 2009) chama de *filtro afetivo*, e, conseqüentemente, afetar a aprendizagem da língua.

A busca pela verificação dessa hipótese é o que motiva a existência desta pesquisa. Para mim, a Língua Inglesa sempre foi um objeto de muito interesse. Desde o primeiro ano em que estudei a disciplina de Inglês na escola, ela se tornou a minha preferida. Outra paixão que tenho desde criança é a música, sempre adorei cantar, ouvir música e dançar, desde que tive aulas de música na primeira série do ensino fundamental, e meu interesse por esse assunto só aumentou com o passar dos anos.

Foi por meio, primeiro da música e, mais tarde, de filmes e séries que aprendi tudo o que eu sabia de inglês até ingressar no curso de Licenciatura em Letras habilitação Português e Inglês na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Assim como eu, muitas pessoas se interessam pela Língua Inglesa e aprendem muito através de canções, vide os cursos com foco em música anteriormente mencionados.

A música faz parte da vida de todas as pessoas, mesmo daquelas que não costumam ouvi-la voluntariamente, e muitas pessoas experienciam emoções causadas por músicas, que podem gerar inclusive sintomas físicos e visíveis, como afirma Scherer (2005). Além disso, neurocientistas têm afirmado com frequência que as emoções são muito importantes para a aprendizagem. Mora (2017), doutor em Medicina e Neurociência, afirma, nesse sentido, que “[...] é preciso acender uma emoção no aluno, que é a base mais importante sobre a qual se apoiam os processos de aprendizagem e memória.”. Ele destaca que as emoções colaboram para que o processo de armazenamento e recordação seja mais eficaz (MORA. 2007).

Este trabalho descreve as etapas desenvolvidas em uma pesquisa que visa analisar o impacto do uso de canções como insumo em aulas de inglês. O objetivo

é entender os benefícios que essa prática pode gerar no processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender se a canção é capaz de despertar boas emoções e se elas podem afetar o filtro afetivo, amenizando-o de maneira a fomentar o processo de aprendizagem.

Para tanto, realizei uma pesquisa composta, principalmente, pela observação de uma aula aplicada em uma turma de adultos em nível intermediário de uma escola de idiomas no Vale do Paranhana e pela aplicação de um questionário, com oito perguntas, aos estudantes, sendo seis perguntas fechadas e duas perguntas abertas. A aula foi planejada por mim juntamente com a professora da turma. As respostas do questionário passaram por uma análise quantitativa, nas perguntas fechadas, e qualitativa, nas perguntas abertas.

Apresento, no próximo capítulo, o resultado da investigação sobre o que são, de acordo com Scherer, as emoções. Demonstro também, a influência das emoções na aprendizagem a partir da visão da linguística com Krashen (2003, 2009), da psicologia com Piaget (1962) e Wallon (2007), e da neurociência pela perspectiva de Mora (2013) e Cosenza e Guerra (2011). No mesmo capítulo, apresento o conceito de ansiedade de Língua Inglesa, proposto por Horwitz, Horwitz e Cope (1986), além de pesquisa sobre a possibilidade de a música produzir emoções (SCHERER; COUTINHO, 2013).

No terceiro capítulo, descrevo o processo de planejamento da aula de inglês com canção como insumo, a aplicação dela e a justificativa para a escolha do questionário como meio de coleta de dados. No quarto capítulo, o de análise de dados, delineio minhas impressões a partir da observação da aula, bem como a análise das repostas dos alunos ao questionário, com o intuito de aferir se a música pode influenciar de forma positiva as emoções dos estudantes a ponto de afetar (“baixar”) o filtro afetivo deles. No capítulo final, apresento minhas considerações acerca da pesquisa realizada, delineando os resultados em relação aos objetivos apresentados, as dificuldades enfrentadas e as possibilidades que vislumbro a partir dos resultados obtidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva.
(Rubem Alves)

Afeto, do latim *affectus* significa: “estado, disposição da alma produzida por uma influência exterior; sentimento” (AFETO, 2020). Portanto, quando nos referimos a afeto no ensino, nos referimos à capacidade de tocar, de afetar, de despertar emoções nos alunos, e essa capacidade tem se mostrado cada vez mais necessária, pois como mostram pesquisas recentes de neurocientistas, a emoção é essencial para que haja a aprendizagem.

2.1 O que é uma emoção?

De acordo com o senso comum, as emoções são sinônimo de sentimentos, são os impulsos que nos fazem agir sem pensar racionalmente. As emoções estão presentes em toda nossa vida e têm um papel importante no nosso desenvolvimento e na nossa forma de interagir com outros seres e com o mundo. Embora popularmente não haja muita discussão sobre o que elas são, cientificamente, há diversas definições.

Frijda e Scherer (2009 apud SCHERER; COUTINHO, 2013, p. 122) resumiram as características que constituem a definição de emoção aparentemente aceita pela maioria dos pesquisadores em diferentes áreas de pesquisa:

- 1) As emoções são provocadas quando algo relevante acontece com o organismo, tendo uma influência direta sobre suas necessidades, objetivos, valores e bem-estar geral. A relevância é determinada pela avaliação dos eventos em uma série de critérios, em particular a novidade ou imprevisão de um estímulo ou evento, seu prazer intrínseco ou desconforto, e sua consistência motivacional, ou seja, sua condutividade para satisfazer uma necessidade, alcançar um objetivo ou manter um valor, ou sua 'obstrução' para alcançar qualquer um desses.
- 2) As emoções preparam o organismo para lidar com eventos importantes em sua vida e, assim, possuem uma forte força motivacional, produzindo estados de prontidão para a ação (Frijda 2007).
- 3) As emoções envolvem a pessoa com um todo, necessitando ação e/ou impondo suspensão de ação e, conseqüentemente, são acompanhadas de ajuste preparatório dos sistemas somatovisceral e motor. Isso significa que as emoções envolvem vários componentes, subsistemas do organismo que tendem a concordar em certos pontos em episódios de emoção, às vezes a ponto de se tornarem altamente sincronizados (Scherer 2004, 2005).

4) As emoções concedem prioridade de controle (Frijda 2007) aos estados de prontidão de ação, no sentido de reivindicar (nem sempre com sucesso) prioridade no controle do comportamento e da experiência.³

Os elementos citados também são constitutivos para os episódios de emoção como descritos pelo modelo componencial de emoção. Nesse modelo, Scherer (1987, 2001 apud SHERER 2005, p. 697) traz uma definição de emoção, como “[...] um episódio de mudanças inter-relacionadas e sincronizadas nos estados de todos ou da maioria dos cinco subsistemas orgânicos em resposta à avaliação de eventos de estímulo externos ou intrínsecos com relação a relevância orgânica que possam ter”⁴. Segundo o psicólogo, as emoções podem ser causadas por eventos internos ou externos.

O modelo componencial sugere que eventos e suas consequências sejam avaliados através dos componentes de avaliação, mas não exige uma avaliação cognitiva complexa, e ela pode acontecer automaticamente, inconscientemente e sem esforço. Scherer e Coutinho (2013, p.123) explicam que o resultado da avaliação poderá ter um efeito motivacional e poderá mudar o estado motivacional anterior. Com isso, efeitos no sistema nervoso autônomo, em forma de alterações cardiovasculares e respiratórias e no sistema nervoso somático, em forma de expressão motora no rosto, na voz e no corpo, poderão existir.

Todos esses componentes – resultados de avaliação, tendências de ação, alterações somatoviscerais e expressões motoras – são centralmente representados e constantemente fundidos em uma área de integração

³ “1) Emotions are elicited when something relevant happens to the organism, having a direct bearing on its needs, goals, values, and general well-being. Relevance is determined by the appraisal of events on a number of criteria, in particular the novelty or unexpectedness of a stimulus or event, its intrinsic pleasantness or unpleasantness, and its motivational consistency, i.e., its conduciveness to satisfy a need, reach a goal, or uphold a value, or its ‘obstructiveness’ to achieving any of those (Ellsworth & Scherer 2003; Scherer 2001). 2) Emotions prepare the organism to deal with important events in their lives and thus have a strong motivational force, producing states of action readiness (Frijda 2007). 3) Emotions engage the entire person urging action and/or imposing action suspension and are consequently accompanied by preparatory tuning of the somatovisceral and motor systems. This means that emotions involve several components, subsystems of the organism that tend to cohere to a certain degree in emotion episodes, sometimes to the point of becoming highly synchronized (Scherer 2004, 2005). 4) Emotions bestow control precedence (Frijda 2007) on those states of action readiness, in the sense of claiming (not always successfully) priority in the control of behaviour and experience.”

⁴ “[...] an episode of interrelated, synchronized changes in the states of all or most of the five organismic subsystems in response to the evaluation of an external or internal stimulus event as relevant to major concerns of the organism.”

multimodal (com atualização contínua à medida que eventos e avaliações mudam).⁵ (SHERER; COUTINHO 2013, p. 123)

Scherer (2005, p. 706) sugere a necessidade de distinguir as emoções entre *estéticas* e *utilitárias*. As emoções utilitárias, segundo ele, seriam as comumente estudadas nas pesquisas sobre emoções como “[...]raiva, medo, alegria, nojo, tristeza, vergonha, culpa.”⁶. Essas emoções são utilitárias porque facilitam nossa adaptação a eventos que podem ter consequências importantes para o nosso bem-estar. Elas têm a função adaptativa de preparação para tendência de ação, ou seja, elas nos preparam para agir caso necessário.

No caso das emoções estéticas, elas não fazem parte de uma preparação para ação. Kant (2001 apud SCHERER 2005, p. 706) as define como “*interesseloses Wohlgefallen*”, prazer desinteressado. Esse tipo de emoção é produzido pela apreciação de uma peça de arte, da beleza da natureza ou de uma apresentação artística. Como exemplo de emoções estéticas, Scherer cita quando ficamos instigados, admirados, maravilhados ou cheios de fascinação, animação, entusiasmo etc. O especialista em psicologia da emoção destaca que música e outras formas de arte podem causar mudanças fisiológicas e comportamentais, mas essas mudanças não estão relacionadas com tendências de ação, “Por exemplo, os sintomas corporais mais comumente relatados em experiências estéticas intensas são arrepios, tremedeira ou olhos úmidos...”⁷ (SCHERER, 2005, p. 707).

2.2 A relação das emoções e da afetividade com a aprendizagem

As emoções e a afetividade têm ganhado cada vez mais atenção. Ambas não têm, para a maioria dos pesquisadores, o mesmo significado, entretanto, serão consideradas, neste trabalho, como sinônimas, pois, no entendimento da pesquisadora, as emoções são a parte mais “visível” da afetividade e ela é composta, entre outros elementos, pelas emoções.

⁵ “All of these components – appraisal results, action tendencies, somatovisceral changes, and motor expressions – are centrally represented and constantly fused in a multimodal integration area (with continuous updating as events and appraisals change).”

⁶ “[...] anger, fear, joy, disgust, sadness, shame, guilt.”

⁷ “For example, the most commonly reported bodily symptoms for intense aesthetic experiences are goose pimples, shivers, or moist eyes [...]”.

As pesquisas envolvendo esses dois temas já existem há décadas em várias áreas, entre elas a psicologia, e têm sido, inclusive, relacionados à aprendizagem por alguns teóricos. As descobertas dessa área, porém, nem sempre ganharam destaque na comunidade científica. Segundo Kirouak, (1994 apud MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p. 16) somente no fim dos anos 1970 estudos sobre emoção começaram a gerar interesse, pois até então eram considerados “marginais, não-científicos, supérfluos” pela psicologia. Por outro lado, Linnenbrink-Garcia, Patall e Pekrun (2014) afirmam que mesmo tendo relevância para a educação, as emoções eram desprezadas pelas pesquisas dessa área até a década de 1990. Já havia, no entanto, mesmo que em menor escala, interesse sobre esse tema muito antes disso.

Um dos interessados no estudo das emoções e da relação entre a afetividade e a cognição, Piaget (1962) já afirmava que o afeto tem um papel essencial para a inteligência, pois sem afeto não existe interesse, necessidade ou motivação e, assim, não surgiriam perguntas e problemas. Para o biólogo conhecido por seus estudos em psicologia, “A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência[...]”⁸. (PIAGET, 1962, p.129).

Também conhecido por ter abordado a afetividade em suas obras, relacionando-a à aprendizagem, Wallon (2007, p. 117) afirma, sobre o desenvolvimento da criança, que “Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão [...] os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”. De acordo com o psicólogo, esses aspectos são indissociáveis e uma das consequências disso é que qualquer atividade interfere em todos eles. (MAHONEY, 2000, p. 15).

Segundo Mahoney, (2000, p. 10), a teoria do desenvolvimento de Wallon facilita a compreensão do indivíduo em sua totalidade e é essencial que haja essa compreensão para que as decisões dos professores sobre o ensino considerem, não só o aspecto cognitivo, mas também o motor e o afetivo.

É importante ressaltar que a definição de afetividade de Wallon não é o sinônimo de emoção. Conforme explicam Mahoney e Almeida (2005), para o autor, a afetividade refere-se à capacidade, à disposição humana de sermos afetados pelo mundo externo e interno por meio de sensações agradáveis ou desagradáveis. A teoria Walloniana apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da

⁸ “Affectivity is a necessary condition in the constitution of intelligence [...]”.

afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, o que predomina é a ativação fisiológica; no sentimento, a ativação representacional; na paixão, a ativação do autocontrole.

Dessa forma, Leite e Gazoli (2012, p. 81) resumem, em relação à emoção e a afetividade em Wallon: “Pode-se dizer que as emoções vão se complexificando e se cognitivizando para constituir a dimensão afetiva no indivíduo.”. Esses autores destacam que tanto Wallon quanto Vygotsky afirmam em seus estudos que a afetividade se dá à medida que nos relacionamos com o outro e que ela depende de como e de quem media o conhecimento.

Arantes (2003) explica que Vygotsky divide as emoções entre funções “primitivas” e “superiores”. Dessa forma, as emoções com as quais o ser humano já nasce são as primitivas e a partir do desenvolvimento cognitivo elas se tornam superiores. Ela explica que “[...] no decorrer do desenvolvimento as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e se constituindo como fenômeno histórico e cultural.” (ARANTES, 2003, p. 20). Vygostky também foi um crítico da dicotomia afeto e cognição e a coloca como um dos principais problemas de sua época na teoria psicológica.

Como anteriormente mencionado, a psicologia é somente uma das áreas que estuda as emoções e as relaciona com a aprendizagem. Stephen Krashen, linguista especialista em estudos sobre aquisição de segunda língua⁹ (ASL), também considera os aspectos afetivos na aprendizagem. Em seu *modelo do monitor* (2003, 2009), ele apresenta uma teoria que busca explicar como as emoções dos estudantes podem interferir na aprendizagem/aquisição.

[...] Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos

⁹ Conforme explica Nicolaidis (1996, p. 24), *língua estrangeira* é o termo que se refere às situações não naturais de aprendizagem, como a sala de aula. Ainda de acordo com a pesquisadora, alguns autores usam a terminologia *segunda língua* quando se referem à aprendizagem de uma língua, além da materna, e que acontece naturalmente. Contudo, neste trabalho, o termo escolhido para referir-se à Língua Inglesa em sala de aula foi “segunda língua”. Essa escolha se justifica pela afirmação de que “apesar da distinção [...], muitos pesquisadores usam, indistintamente, ambos os termos” (NICOLAIDES, 1996 p.24). Além disso, *segunda língua* é a forma usada por Stephen Krashen (2003, 2009), criador do *filtro afetivo*, que é uma das hipóteses norteadoras desta pesquisa.

resultados obtidos ao longo e o final desse processo. (CALLEGARI, 2011, p. 97)

A teoria de ASL de Krashen (2003, 2009) é composta de cinco hipóteses: (a) distinção entre aquisição e aprendizagem, (b) ordem natural, (c) monitor, (d) insumo e (e) filtro afetivo. A primeira hipótese explica como os processos de aprendizagem e de aquisição de uma segunda língua ocorrem de forma diferente. Para o linguista, a *aquisição* ocorre de forma natural e involuntária quando há exposição a insumos do idioma em situações de interação e com foco no significado. Já a *aprendizagem* é um processo consciente, que geralmente acontece em contextos instrucionais, como quando se estudam as regras gramaticais de um idioma. (KRASHEN, 2003, p. 10)

Na *hipótese da ordem natural*, o linguista propõe que há uma ordem de aquisição das estruturas gramaticais da língua estrangeira que pode ser prevista. Essa ordem é similar à da aquisição de língua materna, mas não idêntica. Krashen (2003, p. 2) destaca que “Nem todo adquirente procede exatamente na mesma ordem, mas a variação entre os adquirentes não é extrema. Claramente há uma ordem comum de aquisição.”¹⁰.

A *hipótese do monitor* institui a existência de um “corretor” que utiliza o conhecimento aprendido conscientemente para tornar gramaticalmente corretos os enunciados produzidos com a linguagem adquirida. Para usar com sucesso o monitor, há três condições necessárias: o aprendiz deve ter tempo; deve estar focado na forma; deve conhecer a regra. (KRASHEN, 2009, p. 15).

Na *hipótese do insumo*, Krashen (2009, p. 21) explica que os estudantes precisam ser expostos à uma quantidade significativa de textos e áudios no idioma antes de começarem a produzir suas próprias sentenças. Esse material ao qual o aluno deve ser exposto é chamado “insumo” e ele deve ser compreensível, mas estar um pouco acima do nível do aluno. Callegari (2006, p. 93) afirma que

Trata-se do eixo de toda a teoria de Krashen. Para ele, a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (insumo) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência linguística.

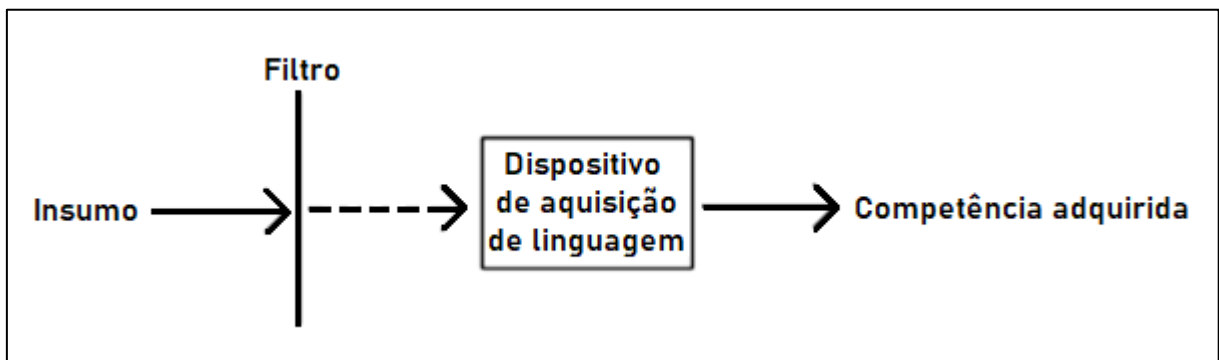
¹⁰ “Not every acquirer proceeds in exactly the same order, but the variation among acquirers is not extreme. There clearly is an ‘average’ order of acquisition.”.

A *hipótese do filtro afetivo* destaca que as variáveis afetivas podem interferir no processo de aquisição da segunda língua, pois haverá um bloqueio que impedirá que o insumo chegue ao dispositivo de aquisição de linguagem.

A hipótese do filtro afetivo reivindica que as variáveis afetivas não afetam diretamente a aquisição da linguagem, mas impedem que o insumo atinja o que Chomsky chamou de "dispositivo de aquisição de linguagem", a parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem. Se o adquirente está ansioso, tem baixa autoestima, não se considera um membro potencial do grupo que fala essa língua [...], ele ou ela pode entender o insumo, mas ele não chegará ao dispositivo de aquisição de linguagem. Um bloqueio, o filtro afetivo, vai mantê-lo fora.¹¹ (KRASHEN, 2003, p. 6)

Ao explicar essa hipótese, Krashen (2003) destaca que os fatores emocionais interferem na aquisição da língua. De acordo com o linguista, alunos ansiosos, com baixa autoestima ou desmotivados terão um bloqueio que pode impedir que todo o insumo ao qual eles são expostos, mesmo que compreensível, chegue ao dispositivo de aquisição de linguagem (DAL). Essas emoções negativas fazem com que o *filtro afetivo* fique “alto” e impeça que a aquisição de competência linguística aconteça:

Figura 1 – Funcionamento do “filtro afetivo”¹²



Fonte: Elaborado pela autora com base em KRASHEN (2009, p. 32)

¹¹ "The affective filter hypothesis claims that affective variables do not impact language acquisition directly but prevent input from reaching what Chomsky has called the 'language acquisition device,' the part of the brain responsible for language acquisition. If the acquirer is anxious, has low self-esteem, does not consider himself or herself to be a potential part of the group that speaks the language [...], he or she may understand the input, but it will not reach the language acquisition device. A block, the affective filter, will keep it out."

¹² "Operation of the 'affective filter'"

Apesar de as cinco hipóteses da teoria se complementarem e serem essenciais umas às outras, quando se trata da afetividade na aprendizagem, as hipóteses do insumo e do filtro afetivo se destacam e têm importância especial para este trabalho de pesquisa. Isso acontece porque, além do insumo correto, o aluno precisa ter condições psicológicas adequadas para que a aquisição da segunda língua ocorra, caso contrário, ele estará com o filtro afetivo “alto” e seu DAL não conseguirá acessar o conteúdo adquirido.

A teoria de Stephen Krashen (2003, 2009) foi criticada desde sua publicação e ainda o é até hoje. Gregg (1984) e McLaughlin (1978) são alguns dos críticos mais ferrenhos; o último tem, inclusive, escritos totalmente dedicados a argumentar contra o modelo do monitor. A definição problemática de alguns termos e a falta de evidências sobre pontos essenciais da pesquisa foram algumas das grandes razões para as críticas em relação à essa teoria de ASL. Nesse sentido, McLaughlin (1978, p.329) argumenta que Krashen não definiu seus termos com precisão suficiente, a base empírica de sua teoria é fraca, e a teoria não é clara em suas previsões. Para o Professor Emérito da Universidade da Califórnia, “[...] o modelo dele falha [...] porque seus fundamentos empíricos são fracos. As evidências que ele cita muitas vezes não são evidências de modo algum ou podem ser explicadas mais parcimoniosamente em outros termos.”¹³. Gregg (1984, p. 94) afirma "Vimos que cada uma das cinco hipóteses de Krashen é marcada por graves falhas: termos indefinidos ou mal definidos, construções desmotivadas, falta de conteúdo empírico e, portanto, de falseabilidade, falta de poder explicativo."¹⁴.

Por outro lado, Lightbown e Spada (2006, p. 38) asseguram que, apesar das críticas, as ideias do linguista tiveram grande influência em um período no qual houve uma mudança nas abordagens para ASL. Elas deixavam de ser focadas em memorização e aprendizagem de regras e começavam a enfatizar o uso da língua com foco no significado. Em um recente artigo de avaliação do modelo do monitor, Lai e Wei (2019) alegam que a falta de evidências empíricas e de clareza na definição de alguns termos dificulta a testagem daquelas hipóteses, mas também desafia outros pesquisadores do campo de ASL a criar melhores soluções para os

¹³ “[...] his model fails [...] because its empirical underpinnings are weak. The evidence he cites is often not evidence at all or can be explained more parsimoniously in other terms.”.

¹⁴ “We have seen that each of Krashen’s five hypotheses is marked by serious flaws: undefined or ill-defined terms, unmotivated constructs, lack of empirical content and thus of falsifiability, lack of explanatory power.”.

problemas encontrados e isso acaba impulsionando o desenvolvimento de teorias na área. Eles ainda afirmam – e a autora deste trabalho reitera – que não se pode simplesmente ignorar o valor da teoria por causa desses defeitos.

2.3 A importância das emoções para a aprendizagem segundo as neurociências

Outra área de estudos que tem contribuído para a compreensão da aprendizagem é a da neurociência. Com o avanço dos estudos nessa área e na área da tecnologia, surgiu a possibilidade de os pesquisadores observarem quais regiões do cérebro são mais “ativadas” em momentos de estudo. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 143) “Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos.”. Arnold e Brown (1999, p. 07) afirmam que “Entre os recentes avanços de significância para a aprendizagem de línguas estão os dos campos da psicologia e da neurobiologia, e ambos reconhecem o papel do afeto.”¹⁵.

Em relação à afetividade, às emoções e à aprendizagem, há um campo recente da ciência que combina perspectivas da neurociência, psicologia e pedagogia, em contribuição para uma melhor compreensão de como os humanos aprendem e, conseqüentemente, como devemos ensinar (TOKUHAMA-ESPINOSA, 2011). A *neuroeducação*, ou, *Mind, Brain and Education* (MBE) explora, cada vez mais, a influência de fatores afetivos no ensino e na aprendizagem. O neurocientista Francisco Mora, em seu livro “*Neuroeducacion: solo se puede aprender aquello que se ama*”, afirma que

As emoções inflamam e mantêm a curiosidade e a atenção e com ela o interesse na descoberta de tudo o que é novo, desde um alimento ou um inimigo até qualquer aprendizado em sala de aula. As emoções, em suma, são a base mais importante na qual todos os processos de aprendizagem e memória se baseiam.¹⁶ (2013, p. 66)

¹⁵ “Among the recent developments of significance for language learning are those from the fields of psychology and neurobiology, and both acknowledge the role of affect.”.

¹⁶ “Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interes por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en

Em consonância, Cosenza e Guerra declaram: “[...] as neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro.” (2011, p. 75). Segundo os pesquisadores, não há dúvida de que as emoções são um fenômeno central da existência humana e que elas influenciam na aprendizagem e na memória. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 83).

Em seu livro “*Neurociência e educação: como o cérebro aprende*”, os autores explicam os impactos dos fatores emocionais na aprendizagem

Sabemos que nos momentos em que experimentamos uma carga emocional ficamos mais vigilantes e que nossa atenção está voltada para os detalhes considerados importantes, pois as emoções controlam os processos motivacionais. Além disso, sabe-se que a amígdala interage com o hipocampo e pode mesmo influenciar o processo de consolidação da memória. Portanto, uma pequena excitação pode ajudar no estabelecimento e conservação de uma lembrança. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 83)

Além disso, eles explicam que o ambiente escolar deve ser planejado de forma que emoções positivas sejam estimuladas e emoções negativas sejam evitadas, pois elas podem atrapalhar a aprendizagem. “[...] é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, frustração) devem ser evitadas para que não perturbem a aprendizagem.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 84). Dessa forma, as descobertas recentes da neurociência endossam a hipótese do filtro afetivo, pois elas confirmam que as emoções são essenciais para a aprendizagem.

2.4 Como a ansiedade afeta a aprendizagem

A ansiedade é uma das variáveis afetivas citadas por Krashen (2009) e que tem relação com o sucesso na aquisição de segunda língua. Para Arnold e Brown (1999, p. 2) “Ansiedade, por exemplo, pode causar danos as condições neurológicas

el aula. Las emociones, en definitiva, son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria.”.

no lobo pré-frontal do cérebro, impedindo a memória de funcionar corretamente e assim reduzindo muito a capacidade de aprendizado.”¹⁷.

Conforme asseguram Horwitz, Horwitz e Cope (1986, p 125), “Muitas pessoas afirmam ter um bloqueio mental contra o aprendizado de uma língua estrangeira, embora essas mesmas pessoas possam ser boas aprendizes em outras situações.”¹⁸. Esse bloqueio está diretamente relacionado à ansiedade e tem até um nome, é a *foreign language classroom anxiety* (FLA). Ainda de acordo com os mesmos autores, por se tratar de uma avaliação de desempenho ligada ao contexto acadêmico e social, podemos traçar paralelos entre a ansiedade de aula de língua estrangeira e outras três ansiedades ligadas a desempenho: medo de comunicação, ansiedade de prova e medo de avaliação negativa. (HORWITZ; HORWITZ; COPE,1986)

O medo de comunicação é uma forma de ansiedade ou vergonha de se comunicar com outras pessoas. A ansiedade de prova é provocada por um medo muito grande de falhar que está diretamente relacionada a atividades como provas e testes, sejam eles escritos, orais ou de compreensão de áudios. Já o medo de avaliação negativa, é similar à ansiedade de prova, com a diferença de que não está atrelado a um teste, ele é um medo que aparece em qualquer situação de exposição em que a pessoa tenha que se expressar na língua estrangeira. (HORWITZ; HORWITZ; COPE,1986)

A FLA é definida como “[...] uma construção complexa distinta de autopercepções, crenças, sentimentos e comportamentos relacionados à aprendizagem de línguas em sala de aula decorrentes da singularidade do processo de aprendizagem de línguas”¹⁹ (HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986, p.128), ela é um grande problema para todos em sala de aula, pois

Os sentimentos subjetivos, os sintomas psico-fisiológicos e as respostas comportamentais do aluno ansioso da língua estrangeira são essencialmente os mesmos de qualquer ansiedade específica. Eles experimentam apreensão, preocupação, até mesmo pavor. Eles têm dificuldade em se concentrar, se tornam esquecidos, e têm palpitações.

¹⁷ “Anxiety, for example, can wreak havoc with the neurological conditions in the prefrontal lobe of the brain, preventing memory from operating properly and thus greatly reducing learning capacity.”

¹⁸ “Many people claim to have a mental block against learning a foreign language, although these same people may be good learners in other situations [...]”.

¹⁹ “[...] a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.”.

Eles exibem comportamento de evasão, como faltar aula e adiar lição de casa. ²⁰(HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986, p.126)

Sendo assim, os professores precisam encontrar formas de proporcionar aos estudantes um ambiente mais relaxante e tornar as aulas menos estressantes. Nesse sentido, Horwitz, Horwitz e Cope, (1986, p.131) afirmam,

Em geral, os educadores têm duas opções ao lidar com alunos ansiosos: 1) eles podem ajudá-los a aprender a lidar com a situação que provoca a ansiedade existente; ou 2) eles podem tornar o aprendizado menos estressante. Mas antes de qualquer opção ser viável, o professor deve primeiro reconhecer a existência da ansiedade de língua estrangeira.²¹

Então, se uma das formas de lidar com alunos ansiosos, – ou com baixa autoestima, desmotivados, com qualquer aspecto psicológico que possa fazer com que seu filtro afetivo fique “alto” – é tornar o aprendizado menos estressante, como podemos fazer isso? É necessário incorporar, no planejamento, insumos que sejam capazes de desencadear emoções positivas ou que, no mínimo, não desencadeiem emoções negativas. Uma das possibilidades para atender essa necessidade é a inclusão de canções como insumo nas aulas de Língua Inglesa.

2.5 Como utilizar canções em aulas de Inglês

Um recurso utilizado por muitos professores de Língua Inglesa e que pode ser uma forma de gerar boas emoções é o uso de canções. Muitos alunos declaram gostar de aulas com música e vários docentes costumam utilizá-las.

Engh (2013, p. 119) afirma que, ao examinar a literatura acadêmica, é possível notar que há uma forte base teórica e empírica para o potencial presente na música como auxiliar no aprendizado de idiomas. Mesmo assim, parece haver pouca literatura atualmente sobre quanto e de que forma a música é usada em um contexto prático. Além disso, as pesquisas existentes parecem focar em crianças e raramente

²⁰ “The subjective feelings, psycho-physiological symptoms, and behavioral responses of the anxious foreign language learner are essentially the same as for any specific anxiety. They experience apprehension, worry, even dread. They have difficulty concentrating, become forgetful, sweat, and have palpitations. They exhibit avoidance behavior such as missing class and postponing homework.”.

²¹ “In general, educators have two options when dealing with anxious students: 1) they can help them learn to cope with the existing anxiety-provoking situation; or 2) they can make the learning context less stressful. But before either option is viable, the teacher must first acknowledge the existence of foreign language anxiety.”.

discutem esse uso com adolescentes ou adultos. Segundo Rieuwerts e Murphey (1992), muitos professores de inglês reconhecem que canções e música funcionam bem nas aulas de línguas e há muitos artigos que tentam explicar por que eles são boas ferramentas pedagógicas. Ainda de acordo com Murphey (1990 apud GOBBI, 2001, p. 12), a música pode ser um recurso útil na aprendizagem de idiomas pela motivação que pode gerar e por ser um insumo com linguagem mais simples e semelhante àquela que os aprendizes comumente utilizam.

A proposta deste trabalho é a utilização de canção como insumo para o ensino de inglês, fundamentada nas teorias de afetividade no ensino e aprendizagem, a fim de tornar o ambiente da sala de aula menos estressante e suscitar boas emoções nos estudantes, “baixando” seu filtro afetivo.

A crença de que canções são capazes de proporcionar as condições necessárias para superar bloqueios relacionados às emoções é fundamentada no que afirmam Scherer e Coutinho (2013, p. 121) sobre música:

Primeiro, a música representa (iconicamente, indexicamente ou simbolicamente; Peirce 1867) emoção. É por isso que a música é frequentemente chamada de "linguagem da emoção", referindo-se ao efeito causal da emoção na música no sentido de que os compositores integram elementos emocionais em suas partituras, intérpretes imbuem suas performances com qualidades emocionais, e ouvintes atribuem significado emocional a diferentes partes de uma peça de música. Segundo, a música cria emoções reais e sentidas. Aqui a música desempenha um papel causal na produção de um processo mental e corporal específico no ouvinte que é comumente chamado de emoção.²²

Para Davies (2013, p. 169), “[...] a expressividade da música pode induzir uma reação emocional.”²³, ou seja, a pessoa ouve a música que expressa uma emoção e com isso se emociona. Esse processo é chamado de resposta de "espelhamento" e a comunicação de emoção da música para o ouvinte é descrita como "contágio" emocional ou "infecção". (DAVIES, 2013)

No que se refere a emoções “produzidas” pela música, Scherer e Coutinho (2013, p. 128) afirmam que as mais estudadas são focadas em um conjunto

²² “First, music represents (iconically, indexically, or symbolically; Peirce 1867) emotion. This is why music is often called the “language of emotion”, referring to the causal effect of emotion on music in the sense that composers integrate emotional elements into their scores, interpreters imbue their performances with emotional qualities, and listeners attribute emotional meaning to different parts of a piece of music. Second, music creates real, felt emotions. Here music plays a causal role in producing a specific mental and bodily process in the listener that is commonly called emotion.”

²³ “[...] music’s expressiveness can induce an emotional reaction [...]”.

pequeno delas. Para os autores, as respostas emocionais estéticas e epistêmicas relacionadas à música precisam urgentemente ser estudadas mais profundamente, pois é fundamental entender a natureza de grande variedade dessas respostas. Esse aprofundamento é essencial para que se entenda a sua relevância para os indivíduos e para afirmar o poder da música em provocar emoções. Mesmo assim, os autores não excluem a possibilidade de a música produzir emoções utilitárias, aquelas que ajudam em nossa adaptação e bem-estar a partir das experiências vividas.

As possibilidades de evocação de emoções pela música são o que motivam a existência deste trabalho. Todo ser humano com capacidade de audição, mesmo que não tenha o hábito de ouvir canções por vontade própria, ouve desde o momento em que tem essa aptidão desenvolvida. Toda pessoa já experienciou momentos tocantes embalados por músicas. As mães cantam canções de ninar para seus bebês para que se sintam seguros e calmos. Em filmes, a trilha sonora é planejada a fim de guiar as emoções e as reações de quem os assiste, assim como acontece em programas de TV, comerciais etc. Muitas pessoas têm lembranças relacionadas a músicas que ouviram em algum momento específico ou que ouviam em alguma época de suas vidas. Casais têm, muitas vezes, a “sua música”.

É plausível afirmar que canções têm o potencial de proporcionar experiências muito ricas em sala de aula, pois, além do gênero poder ser explorado em diversos tipos de atividades, ainda pode ser utilizado pelos professores como uma forma de criar um ambiente descontraído e menos estressante para fomentar a aprendizagem, como aponta Gobbi (2001 p. 24) ao citar um estudo de Bartle (1962), que

[...] privilegia os sentimentos, focalizando o prazer causado pelo uso de atividades musicais. Bartle descreve como as músicas poderiam ser usadas com sucesso não só no estudo indireto e revisão gramatical, como também para propiciar prazer e um clima favorável, necessários para a construção de uma boa abordagem em sala de aula.

Com o uso de música, professores têm a chance de exercitar *listening* e *reading* a partir da letra, desenvolvendo as compreensões leitora e auditiva; *writing* e *speaking* podem ser desenvolvidos com atividades interpretativas e discussões. Além disso, questões linguísticas podem ser incluídas no estudo da canção também.

Apesar de letras de canções serem, geralmente, o foco do trabalho com a compreensão leitora por concentrarem o conteúdo verbal, a melodia também é importante para lhes dar significado. Assim, ao ser utilizada integralmente (texto/letra e melodia), a canção pode trazer os benefícios mencionados por pesquisadores para as aulas de Língua Inglesa, pois canções podem ser adaptadas a qualquer conteúdo e utilizadas de diversas formas e com diferentes intenções dentro da sala de aula. É recomendável que todos os recursos disponíveis relacionados à canção sejam utilizados em aulas de Língua Inglesa, prestigiando elementos audiovisuais, como, por exemplo, videocliques. Além disso, a situação comunicacional de produção da canção escolhida pode ser enfatizada, trabalhando a canção como gênero, explorando, também, o contexto, a época, os autores, para que haja uma imersão capaz de maximizar o potencial presente na canção e a evocação de emoções relacionadas. Nesse sentido, o planejamento do professor, suas escolhas linguísticas e suas intencionalidades pedagógicas é que nortearão a utilização de canções como insumo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi implementada em duas etapas com a intenção de desenvolvimento de um estudo de caso, na tentativa de olhar para as singularidades da situação proposta. (ANDRE, 1984, 2013). Na primeira, foi promovido levantamento de referencial teórico a respeito de emoção, afetividade no ensino, relação entre música e emoções, a fim de coletar o maior número possível de informações a respeito do tema e orientar a etapa seguinte. Nessa fase foi realizado planejamento e aplicação de uma aula de Língua Inglesa com utilização de canção como insumo, com posterior coleta de dados dos alunos sobre o evento através de questionário. A fundamentação prévia permitiu uma análise adequada dos dados coletados à luz dos estudos sobre emoções e aprendizado de inglês como segunda língua, considerando os eixos da afetividade e do filtro afetivo.

O contexto de aplicação foi uma turma de adultos que cursavam, no momento da observação, o segundo ano do nível intermediário na sequência adotada pela escola, sendo essa etapa, a penúltima em um curso com o total de quatro níveis. Nessa turma, há oito alunos, cinco mulheres e três homens, com idades entre dezoito e vinte e nove anos. Os alunos estudam juntos e têm a mesma professora desde o nível básico. As aulas têm duração de duas horas e são realizadas nas quintas-feiras à noite, das 19h às 21h.

3.1 Planejamento da aula

A aula aplicada foi elaborada em conjunto pela autora deste trabalho e pela professora titular da turma, que será chamada aqui pelo nome fictício “Ana”. Inicialmente, a professora informou qual seria o conteúdo gramatical na aula referente ao dia da aplicação da pesquisa, para que, se possível, na canção escolhida, houvesse algo relacionado. O dia foi escolhido priorizando uma data que não fosse véspera ou aula seguinte a um dia de avaliação formal, para que não houvesse interferência de emoções geradas por outro evento como prova ou processo de *feedback*. A pesquisadora, então, escolheu uma canção que apresenta, em sua letra, algumas estruturas de *perfect modal*, conforme solicitado por Ana, e elaborou um esboço de como imaginava que a aula poderia ocorrer. Naquele primeiro esboço, alguns exercícios do livro utilizado pela escola ainda faziam parte

do planejamento, pois a professora tem como hábito realizar todas as atividades do material didático e algumas, segundo ela, não poderiam ser adaptadas para que se relacionassem com a canção e deveriam ser aplicadas exatamente como são no livro.

Ao analisar a primeira versão do planejamento, Ana constatou que não haveria tempo para realizar todas as atividades envolvendo a canção e todos os exercícios do livro. Assim, uma nova versão foi criada pela pesquisadora a fim de adaptar os exercícios do livro para que eles fizessem sentido com a canção e não deixassem de ser usados na aula. A professora recebeu o planejamento e concordou em aplicá-lo da forma como estava delineado.

Não foi possível, devido à incompatibilidade de horários, que houvesse um planejamento feito presencialmente em conjunto, mas a aula foi adaptada de acordo com todos os pedidos da professora da turma. Em um primeiro momento, houve, por parte dela, uma preocupação com os exercícios do livro correspondentes àquele dia de aula. No entanto, a professora demonstrou ter deixado de se preocupar quando percebeu que as atividades relacionadas à canção contemplariam todos os aspectos linguísticos presentes nos exercícios.

Para a coleta de dados, os alunos responderam, ao final da aula, um questionário com perguntas sobre as emoções experimentadas no decorrer do evento. A escolha do uso de questionário se deu devido a esse instrumento oferecer a possibilidade de “[...] medir com mais exatidão o que se deseja” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 53) e por oferecer a possibilidade de perguntas abertas e fechadas, mais complexas que as de um formulário. Além disso, o questionário foi respondido individualmente, sem interação com a pesquisadora, o que poderia levar à interferência nas respostas. Após a coleta de dados, fez-se a análise das respostas e o cruzamento de dados anteriores a fim de entender se as emoções dos alunos foram influenciadas pelo uso de canção como insumo a ponto de amenizar o filtro afetivo e fomentar o processo de aprendizagem.

3.2 Aplicação da aula

Para realização da pesquisa, a professora responsável pela turma aplicou a aula planejada em parceria com a pesquisadora, que foi toda baseada na canção “*Misunderstood*”, de Bon Jovi. O plano seguiu a estrutura que é exigida pela escola,

começando com uma atividade de *warm-up* relacionada ao tema, seguida por atividades de familiarização com a canção escolhida. Houve, também, atividades que exploraram o tópico gramatical previsto para aquela aula com expressões presentes na música e o vocabulário dela. Como *warm-up*, os alunos falaram, com base em perguntas da professora, sobre músicas que eles sempre ouviram e que, antes de entender inglês, pensavam ser sobre um tema, mas que, depois de entender o idioma, perceberam que tinham um tema bem diferente. Na etapa de familiarização, os alunos ouviram a música e assistiram ao clipe. A professora os instigou a dedicar atenção à melodia, discutirem a relação entre ela e a letra, e entre a canção como um todo e o seu clipe. Por último, a fim de explorar o tópico gramatical, a professora pediu para que os alunos formassem frases utilizando o *perfect modal* para julgar e dar sugestões sobre a situação apresentada na música.

Foi imprescindível a canção ser utilizada como um todo, não apenas sua letra, para que se pudesse observar as reações dos estudantes e para que houvesse um impacto em suas emoções, que foi o que se desejou analisar com esta pesquisa.

4 RESULTADOS

A seguir estão descritos em detalhes o desenvolvimento da aula e as impressões desta pesquisadora, além das respostas dos alunos ao questionário, relacionando-as com os autores estudados para a produção deste trabalho.

4.1 Desenvolvimento da aula e impressões

A professora começou explicando o tópico gramatical, os alunos estavam todos em silêncio e pareciam muito atentos. Eles não fizeram perguntas e afirmaram ter compreendido a explicação. Em seguida, ela fez a pergunta de *warm-up* “Quais músicas vocês costumavam ouvir antes de aprender inglês?”. Os oito alunos da turma, todos presentes nesse dia, responderam e as respostas foram muito diversas. Vários ouviam músicas *pop*, alguns afirmaram sempre gostarem de *rock’n roll*; todos disseram já gostar de ouvir canções em inglês mesmo antes de estudar a língua. Depois, ela perguntou se os alunos já haviam prestado atenção às letras das canções e descoberto que algumas músicas tinham conteúdo diferente do que eles imaginavam. Naquele momento, todos os alunos começaram a falar bastante, um pouco em inglês, um pouco em português. Os oito destacaram já ter passado pela experiência de pensar que uma canção tinha determinado tema e, depois de conhecerem a letra, descobrir que, na verdade, ela não tinha nenhuma relação com o assunto, citando diversos exemplos.

Na sequência, a professora explicou que colocaria para tocar um trecho de uma canção e pediu que os alunos prestassem atenção no que sentiriam ao ouvir. Alguns relataram que se sentiram animados, que a música dava uma sensação de vitória, que parecia uma música feliz, romântica. Em seguida, ela colocou o videoclipe da música e deixou que eles ouvissem e assistissem ao vídeo todo. A professora perguntou, depois de terminar o vídeo, se eles ainda tinham as mesmas impressões sobre a canção. A maioria dos alunos respondeu que não. Alguns disseram que ela ainda tinha um ritmo divertido, mas que parecia triste por se tratar de uma música sobre traição, arrependimento, fim de relacionamento. Os estudantes afirmaram que, ouvindo apenas uma vez à canção, não haviam conseguido entender totalmente sobre o que ela tratava.

Os alunos receberam, então, uma parte da canção para ler e interpretar. A professora explicou que, depois de entenderem o conteúdo da parte que receberam, eles montariam a sequência da canção enquanto a ouviam, colocando as peças que representavam os trechos na ordem correta, montando a sequência em suas mesas. Ela elucidou que, depois disso, cada um explicaria sobre o que falava a parte que havia recebido. Assim foi feito e a turma finalmente chegou à conclusão de que a canção realmente era sobre um relacionamento que terminara. Para eles, o eu lírico se arrependia de coisas que tinha ou não feito, sentindo-se incompreendido em relação a algumas situações que haviam acontecido no relacionamento e gostaria de poder mudá-las ou, pelo menos, explicá-las. A professora perguntou como eles se sentiam em relação à canção agora que haviam conhecido o conteúdo da letra. Houve agitação mais uma vez, pois todos começaram a falar ao mesmo tempo. Os alunos comentaram que ainda achavam a canção animada por causa do ritmo dela; que não conseguiam pensar na canção como triste pois o clipe era divertido; que haviam gostado ainda mais porque agora entendiam sobre o que ela tratava.

Depois, os alunos tiveram que responder questões sobre a letra da canção, utilizando os *perfect modals*. A professora solicitou que eles dissessem o que o eu lírico deveria ter feito nas situações que levaram ao fim do relacionamento; o que ele poderia ter feito para resolver os mal-entendidos. Cada um teve a oportunidade de responder oralmente às questões propostas, utilizando as construções “He should have + past participle...” e “He could have + past participle...”. Nesse exercício, os alunos pareceram imergir mais na experiência, pois precisaram se imaginar no lugar do protagonista da história contada na canção.

Na última atividade da aula, a professora pediu que cada aluno escrevesse em um pedaço de papel uma situação de mal-entendido pela qual já havia passado. As situações escritas foram redistribuídas e, então, eles deveriam ler o que o outro havia escrito e sugerir uma solução para aquela situação, prestigiando o tópico gramatical proposto. Esse último exercício foi um pouco prejudicado pela falta de tempo, pois faltavam poucos minutos para o fim da aula. Mesmo assim, todos os alunos chegaram a escrever as situações e soluções utilizando conteúdo linguístico prestigiado, conforme a proposta.

4.2 Análise das repostas dos alunos ao questionário

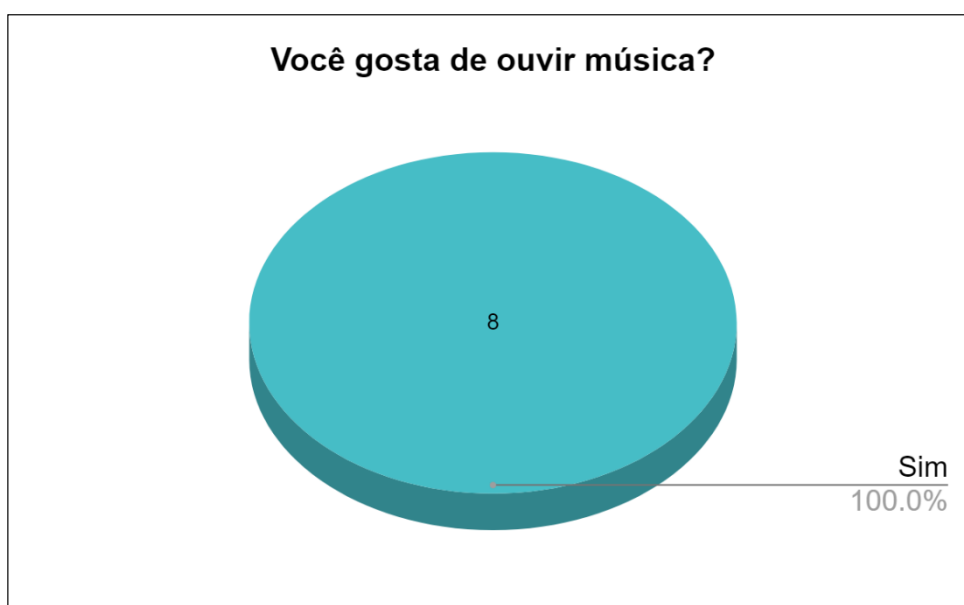
O questionário aplicado com os alunos ao final da aula era formado por perguntas fechadas, com respostas apenas selecionadas (sim/não), e perguntas abertas, com campo de inserção textual. Para fins de apresentação dos resultados obtidos, as respostas dos alunos serão divididas a partir do tipo de pergunta: as perguntas fechadas foram analisadas quantitativamente enquanto as abertas foram investigadas de maneira qualitativa.

4.2.1 Perguntas fechadas

Os oito alunos da turma responderam ao questionário. Neste capítulo, encontra-se a análise das repostas obtidas nas perguntas fechadas. A análise é apresentada seguindo a ordem proposta pelas perguntas do questionário.

Todos os estudantes responderam afirmativamente à pergunta “Você gosta de ouvir música?”. Essa resposta demonstra que, como já citado, a música faz parte da vida de todos. Além disso, para que a música desperte boas emoções é importante que ouvir música seja uma atividade que os alunos gostam.

Gráfico 1: Respostas à primeira pergunta do questionário.



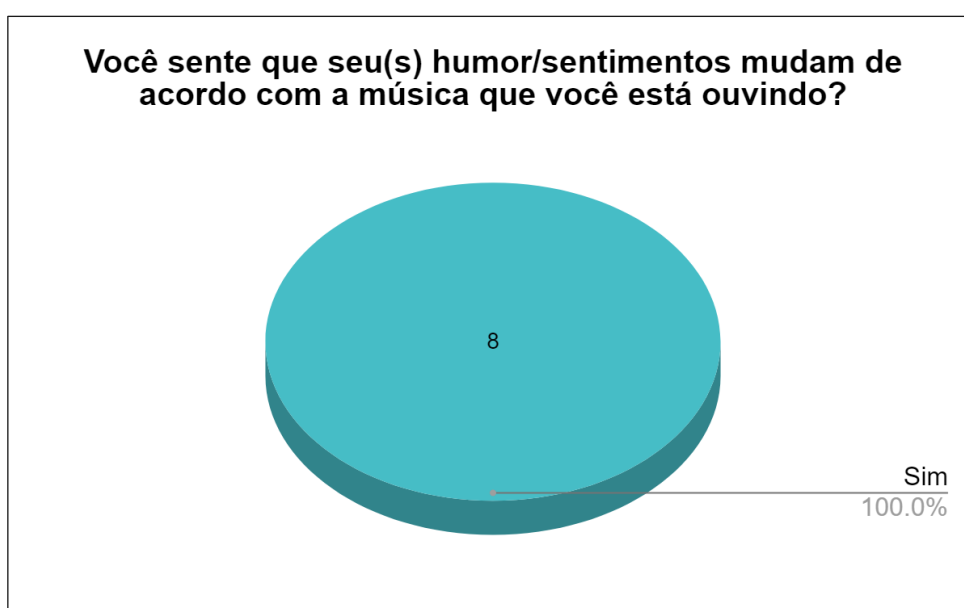
Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à segunda pergunta proposta pelo questionário (“Você costuma ouvir música quando está estudando ou trabalhando?”), seis dos oito alunos

responderam afirmativamente. Com isso, pode-se observar que eles possivelmente utilizam canções como uma forma de estímulo, pois como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 83) se houver um pouco de “excitação” o cérebro conserva melhor uma lembrança. Dessa forma, ouvir música enquanto estudam ou trabalham pode ser uma forma de gerar essa excitação necessária para conservar as lembranças dos processos e o conteúdo do trabalho e estudos, respectivamente. Além disso, essa resposta pode demonstrar que a música gera neles uma sensação de bem-estar, de relaxamento ou, eventualmente, fomenta o foco em suas atividades. Contudo, tais aspectos não foram descritos ou analisados dentro do questionário.

Quando perguntados sobre mudanças de humor/sentimentos causadas pela música ouvida, todos os alunos responderam que sentem esse efeito. Essa resposta vem ao encontro do que escreveram Scherer e Coutinho (2013, p. 121), de que a música causa um processo mental e corporal que é comumente chamado de emoção, e que essas emoções são “reais e sentidas” pelos ouvintes; e corrobora a definição de Davies (2013) que chama esse efeito de sentirmos emoções por causa de uma música de “contágio emocional”. Se os alunos afirmam que o humor/sentimentos deles mudam de acordo com a canção que ouvem, então eles estão sendo “contagiados”, eles estão sentindo efeitos reais da música no cérebro.

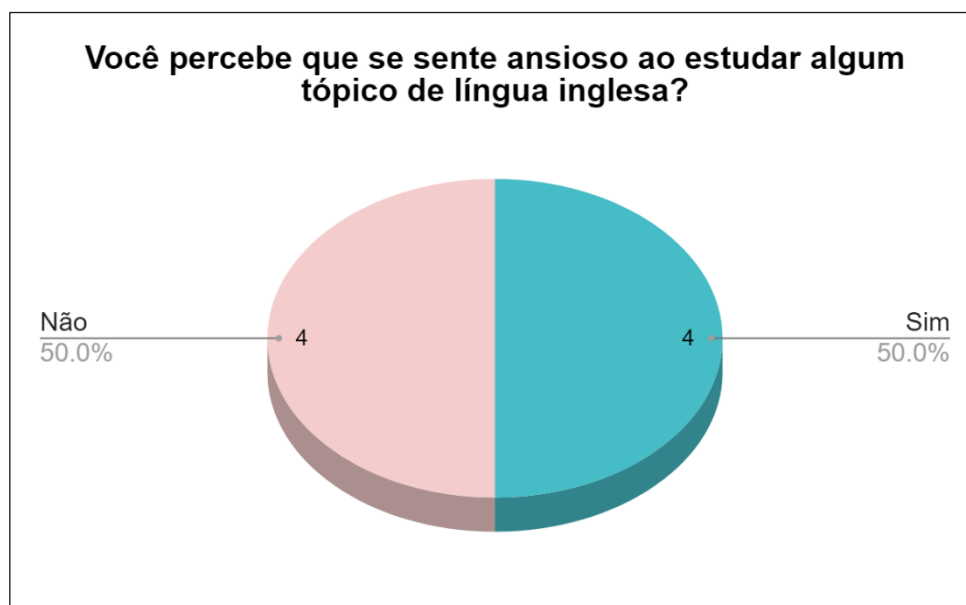
Gráfico 2: Respostas à terceira pergunta do questionário.



Fonte: Elaborado pela autora.

A quarta e a quinta perguntas do questionário relacionavam ansiedade e estudo da língua inglesa, com vistas a verificar aspectos destacados por Horwitz, Horwitz e Cope (1986) ao tratarem sobre FLA. Pode-se observar, pelas respostas dos alunos, que a FLA é uma questão presente, pois quatro deles afirmaram se sentirem ansiosos ao estudar algum tópico de Língua Inglesa.

Gráfico 3: Respostas à quarta pergunta do questionário.



Fonte: Elaborado pela autora.

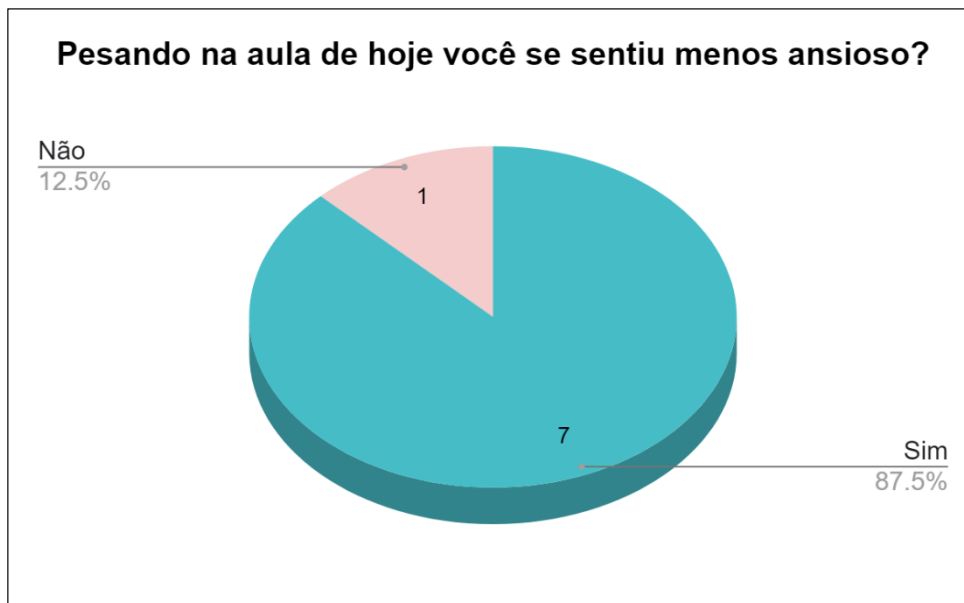
Considerando os apontamentos de Horwitz, Horwitz e Cope (1986, p. 126), a ansiedade por questões linguísticas pode causar sintomas como qualquer outra ansiedade específica e que podem levar a problemas na memorização, concentração e até sintomas físicos como palpitação.

As respostas da pergunta cinco mostram que a canção pode ser uma forma de “[...] tornar o contexto de aprendizagem menos estressante.”²⁴ como sugerem Horwitz, Horwitz e Cope, (1986, p.131) como uma das opções para lidar com alunos com FLA. Sete dos alunos da turma afirmaram terem se sentido menos ansiosos na aula em que a pesquisa foi aplicada, ou seja, o nível de ansiedade diminuiu até mesmo em alunos que não relataram se sentirem apreensivos em relação a tópicos de Língua Inglesa. O que evidencia que o uso de canção é uma boa opção para

²⁴ “[...] make the learning context less stressful.”

tornar a aula menos estressante, já que, apesar de não ter acontecido da forma desejada, a aula foi, ainda assim, totalmente focada na canção.

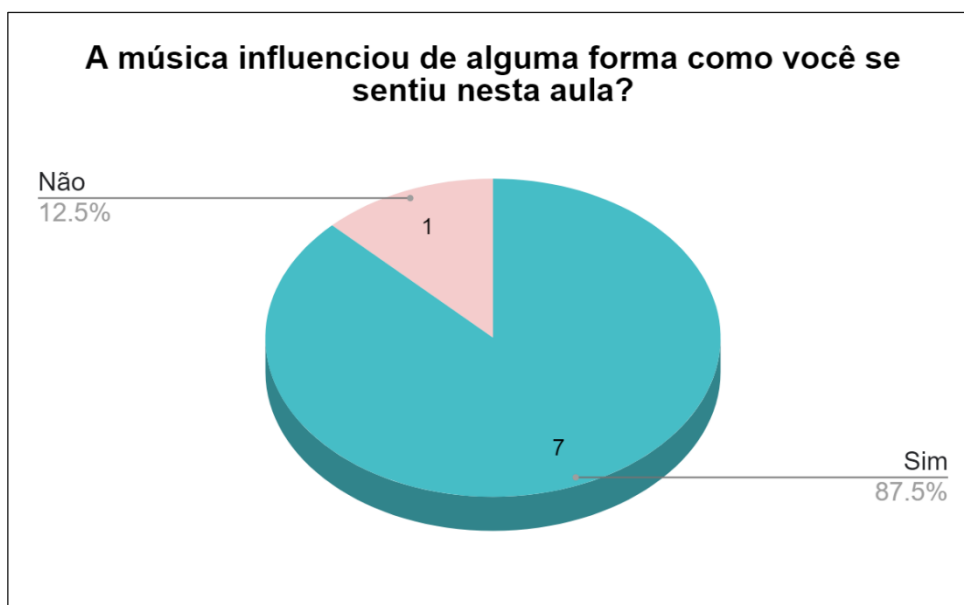
Gráfico 4: Respostas à quinta pergunta do questionário.



Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas da sexta pergunta, a última daquelas fechadas, são mais uma evidência de que foi a canção que pode ter possibilitado a diminuição de estresse na aula de inglês, pois, mais uma vez, sete dos oito alunos responderam afirmativamente sobre a música ter influenciado como se sentiram durante a aula. Cinco deles já haviam afirmado que se sentiram menos ansiosos, demonstrando que os alunos foram afetados pela canção de alguma forma e, com isso, sentiram sua apreensão diminuir.

Gráfico 5: Respostas à sexta pergunta do questionário.



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2 Perguntas abertas

As duas últimas perguntas do questionário eram abertas e permitiam a inserção de texto pelos alunos. Assim, o olhar sobre as respostas se deu de maneira qualitativa para a apresentação dos seus resultados nesta seção. Os alunos serão, nesta etapa da análise de dados, identificados por números de acordo com a ordem em que responderam ao questionário.

A penúltima pergunta se apresentava como uma ramificação da pergunta anterior e tinha por objetivo detalhar como os alunos se sentiram com relação à aula realizada. A última pergunta solicitou que os alunos descrevessem em uma palavra como se sentiram durante a aula, investigando a influência da utilização da canção nas emoções dos alunos dentro do contexto com a intenção de verificar a possível amenização do filtro afetivo. Entre as respostas da penúltima pergunta, que foi uma pergunta aberta, foi perceptível que muitos dos alunos sentiram emoções positivas durante a aula, e sendo essa uma aula totalmente focada em uma canção, pode-se considerar que o gênero foi responsável por essas sensações.

A Aluna 1 escreveu “Consegui me expressar melhor em inglês mediante a questões sobre música.” Essa resposta mostra que a aula com canção permitiu aos alunos focarem em comunicar suas ideias de acordo com as questões levantadas em relação à canção e, dessa forma, não se preocuparem com a forma, mas sim

com a mensagem que queriam transmitir. De acordo com o modelo do monitor de Krashen (2003, 2009), a aluna conseguiu utilizar a língua adquirida, pode-se inferir que ela se sentiu mais motivada para responder às questões e, ao perceber que conseguiu se expressar melhor, é provável que isso tenha melhorado sua autoestima. Dessa forma, teve seu filtro afetivo “baixado”.

Na resposta do Aluno 2, foi evidenciada a teoria do espelhamento de emoções de Davies (2013) que constata o poder da música para nos fazer sentir. O aluno declarou “A música me deixou feliz, pois era bem alegre e agitada.”. Logo, a afirmação de Davies (2013) sobre a pessoa ouvir uma canção e ter uma emoção induzida por ela é comprovada neste caso.

As respostas do Aluno 4 (“Com emoção e animação tornando a aula mais intuitiva e alegre.”), da Aluna 5 (“Ela me deixou mais animada e pensativa.”), da Aluna 6 (“Alegria, mais disposição.”), da Aluna 7 (“A música me fez sentir mais relaxada durante a aula.”) e do Aluno 8 (“Acho que com a música a aula ficou muito mais dinâmica, e muito mais divertida.”) evidenciaram o clima alegre e descontraído percebido na aula e associado, mesmo por eles, à música utilizada naquele momento. Isso mostra que a canção cumpre o papel de tornar a aula de inglês menos estressante, como sugerem Horwitz, Horwitz e Cope (1986) e Cosenza e Guerra (2011), que apontam a necessidade de o ambiente escolar gerar emoções positivas e evitar emoções negativas.

Além disso, na resposta do Aluno 4, ele escreve que a aula ficou mais “intuitiva”, o que pode ser uma evidência do uso, mais uma vez, da língua adquirida e sem o foco na língua aprendida (Krashen, 2003, 2009). A Aluna 5, que referiu se sentir “mais animada e pensativa”, e a Aluna 6, que afirmou ter sentido “alegria e mais disposição”, mostram o potencial da canção em gerar emoções utilitárias, questão levantada por Scherer e Coutinho (2013). Além disso, já que as emoções utilitárias têm a função de preparação para tendência de ação, essas repostas podem evidenciar o que afirmam Mora (2013, 2017) e Cosenza e Guerra (2011), que emoções ativam a atenção, pois essas emoções nos deixam mais alertas, o que ajuda a criar e consolidar memórias.

Na resposta da Aluna 7, ela afirma que se sentiu mais “relaxada”, mesmo tendo respondido anteriormente que não se sente ansiosa em relação à Língua Inglesa. Então, essa resposta mostra que, mesmo alunos que, talvez, não tenham um filtro afetivo “alto” podem se beneficiar de aulas com canção como insumo, pois

esse gênero serve para estudar aspectos gramaticais, mas também propicia “prazer e um clima agradável” que são essenciais na sala de aula, como afirma Bartle (apud GOBBI, 2001). A resposta do Aluno 8 também confirma o clima descontraído que pode ser conquistado com o uso de canções. A resposta dele também mostra a novidade e a curiosidade advindas do uso da canção na sala de aula, o que, Mora (2013) afirma ser consequência das emoções agindo no cérebro e, como o neurocientista afirma, as emoções são a base para a aprendizagem e a memorização.

A Aluna 3 foi a única a indicar que não havia influência entre a utilização de música na aula e a forma como se sentia. Na pergunta aberta, ela afirmou “Creio eu que não influenciou em nada”. Podemos indicar que a canção não despertou emoções positivas, mas também não parece ter acionado emoções negativas, o que já é uma forma de criar um ambiente menos estressante, pois, como sugerem Cosenza e Guerra (2011), as emoções positivas devem ser mobilizadas e as negativas evitadas. Além do mais, a aluna respondeu afirmativamente à questão “Pensando na aula de hoje, você se sentiu menos ansioso?”, quando ela afirmou se sentir menos ansiosa. Nota-se que, mesmo que, segundo a aluna, a canção não tenha influenciado o que ela sentiu, foi eficiente em tornar o aprendizado menos estressante, como sugerido por Horwitz, Horwitz e Cope (1986) para lidar com alunos que sofrem de FLA e que, com este trabalho pode-se afirmar, é uma estratégia que funciona também para alunos que não sofrem deste tipo de ansiedade.

Ao observar o panorama geral, o principal impacto do uso de canção como insumo na aula de inglês foi a diminuição da ansiedade. Os alunos focaram na música e, dentro deste contexto, construíram frases utilizando a gramática que tinha sido apresentada a eles na mesma aula, conseguindo produzir sentenças corretas e, aparentemente, se divertindo enquanto faziam. Pode-se dizer que isso indica sucesso no alcance do principal objetivo deste trabalho, pois dos três aspectos indicados por Krashen (2003, 2009) – baixa autoestima, desmotivação e ansiedade – para que o filtro afetivo fique “alto”, a ansiedade é o que, de acordo com o que mostra a neurociência, mais pode atrapalhar na formação e consagração de memórias, e a que pode mais facilmente ser impactada pelas emoções geradas pela canção.

Quando solicitados a descrever uma palavra como haviam se sentido durante a aula, todos os alunos usaram palavras positivas, mesmo tendo iniciado, naquela aula, um conteúdo gramatical novo, o que contrasta com os quatro que disseram que se sentem ansiosos com alguns tópicos.

Figura 2: Nuvem de palavras das respostas à oitava pergunta.



Fonte: Elaborada pela autora.

É possível perceber, nas respostas dos alunos, que a canção proporcionou um ambiente menos estressante, de menos ansiedade e que estimulou emoções positivas. Dessa forma, é aceitável afirmar, a partir das respostas obtidas dentro do contexto de pesquisa, que a utilização de canções como insumo de aulas de Língua Inglesa pode trazer benefícios em relação à afetividade em sala de aula e que a canção favorece a criação de um ambiente mais positivo emocionalmente, ou seja, com um filtro afetivo “mais baixo”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é compartilhar conhecimentos e experiências; é despertar, mesmo que involuntariamente, emoções. Neste trabalho buscou-se entender se o uso de canção em uma aula de Língua Inglesa pode gerar emoções positivas e analisar o impacto dessas emoções no filtro afetivo dos estudantes. Para tanto, foram pesquisados materiais publicados sobre a relação de emoção e aprendizagem, assim como o despertar de emoções relacionado à música.

A linguística cognitiva e a psicologia cognitiva são as áreas que há mais tempo pesquisam como as emoções e a afetividade podem impactar a aprendizagem. Além disso, há algumas décadas, com o surgimento da neurociência e o desenvolvimento da tecnologia, tornou-se possível provar, com imagens do cérebro, afirmações desses dois campos da ciência; a neurociência tornou possível entender ainda mais o funcionamento deste órgão e dos mecanismos neurais envolvidos na aprendizagem.

Dessa forma, mostrou-se possível e necessário realizar um levantamento bibliográfico para demonstrar a influência das emoções na aprendizagem a partir da visão da linguística e da psicologia cognitiva, além da neurociência, para, posteriormente, relacioná-lo com os dados obtidos em uma pesquisa. Esta pesquisa prática foi feita em forma de observação de uma aula com canção como insumo, seguida pela aplicação de um questionário respondido pelos alunos de uma turma de adultos em nível intermediário de uma escola de idiomas.

Buscou-se, a partir da análise dos dados obtidos na observação e no questionário, avaliar o impacto, nas emoções dos estudantes, provocado pelo uso da canção como insumo na aula de Inglês. Essa avaliação teve como fim analisar os benefícios dessa abordagem para o ensino-aprendizagem e compreender se o uso de canções é capaz de gerar emoções positivas o suficiente para baixar o filtro afetivo.

Durante a realização deste trabalho, foi possível perceber que as pesquisas sobre emoção e afetividade no ensino já existem há muito tempo, mas nem sempre ganharam a devida atenção, e que o avanço da tecnologia e o interesse de outras áreas de estudo pode trazer muitos benefícios para a educação. Em relação à aplicação e observação de uma aula com canção como insumo, mostrou-se ser totalmente possível, pois os alunos demonstraram animação com a possibilidade de

ter uma aula diferente, focada na canção. Por outro lado, o planejamento não funcionou da forma esperada. Houve uma grande dificuldade de marcar encontros presenciais com a professora titular da turma e ela resistiu muito em planejar uma aula inteira sem focar no livro utilizado no curso em nenhum momento.

Além das dificuldades citadas, com imensa surpresa, percebi que a docente mudou o planejamento sem me comunicar e começou a aula pela explicação do tópico gramatical. Essa era uma limitação que poderia surgir, pois se tratava de uma pesquisa em ambiente não controlado. Nesse caso, a resistência da professora pode ser uma consequência do fato de ela não ter formação acadêmica/formal para docência. Como acontece em muitas escolas de idiomas, naquela escola, quando não foi possível encontrar um professor com formação em licenciatura, decidiu-se contratar uma aluna que se destacou em sua turma quando fez o curso de Língua Inglesa. Esse pode ser o motivo para que ela tenha um apego ao livro didático e, talvez, não se sinta segura para mudar sua forma de planejar e aplicar suas aulas. No entanto, essa mudança inesperada no desenvolvimento da aula certamente afetou os resultados, que poderiam ter sido diferentes se o planejamento tivesse ocorrido da forma como foi delineado. O direcionamento da aula através do tópico gramatical pela docente retirou o destaque de aspectos pretendidos de observação por esta pesquisa.

Apesar da resistência da professora, os alunos da turma em que a pesquisa foi aplicada gostam de aulas com música, como ela mesma afirma, e não demonstraram nenhuma preocupação ou insatisfação por não utilizarem o livro diretamente. Os estudantes não foram prejudicados nem deixaram de estudar nenhum dos aspectos contidos no livro mesmo ele não tendo sido usado, pois os conteúdos presentes na unidade programada para o dia da pesquisa foram abordados sendo relacionados com a canção utilizada.

De qualquer forma, essa não é a forma idealizada para uma aula com canção. O ideal é que haja tempo hábil e que seja possível escolher a canção a ser utilizada pelo conteúdo dela e não porque ela se encaixa no tópico gramatical a ser abordado. Além disso, quanto mais liberdade a professora tiver para explorar a canção da forma que desejar, sem precisar adaptar aos exercícios de um livro ou coisa similar, mais chances de que o objetivo de despertar emoções seja alcançado, pois o foco será totalmente na canção, seus significados e as percepções dos alunos em relação a ela. O tópico gramatical poderia ser abordado através da

canção, mas não é necessário, nem desejável, que se explicita para os alunos essa intenção. O propósito, ao utilizar a canção como insumo, é que o destaque esteja na aquisição da língua, ou seja, que os alunos foquem os significados, a mensagem, e não a gramática, a aprendizagem formal – como acontece normalmente na maioria das aulas. Nesse sentido, é essencial ressaltar que, para esse propósito, outros insumos também podem e devem ser utilizados, tais como filmes, séries, histórias em quadrinhos, enfim, cultura popular em geral. Essas e outras expressões da cultura popular, além de terem o potencial de despertar emoções podem ser uma forma de abordar a dimensão estética nas aulas de Língua Inglesa. É possível, inclusive, aprofundar este estudo pesquisando o quanto o uso da cultura popular em todas as suas formas pode influenciar as emoções dos estudantes.

Apesar dos contratemplos no planejamento, não houve problemas com a participação dos alunos nas atividades propostas na aula e nem com relação ao questionário, que foi respondido por todos rapidamente. E, mesmo não tendo sido realizada da forma que foi idealizada, a aula demonstrou o potencial do uso de canção para influenciar as emoções dos estudantes e baixar seu filtro afetivo.

Diante das respostas obtidas no questionário foi possível perceber que todos os alunos relataram sentir emoções positivas durante a aula e todos, com exceção de uma, associaram essas emoções à canção. Como Scherer (2005) afirma, emoções podem ser causadas por eventos internos ou externos, dessa forma, não é possível controlar totalmente como os alunos se sentirão em sala de aula, pois, mesmo que o insumo utilizado desperte boas emoções, os “eventos internos” podem despertar emoções negativas. No entanto, esse fato não impede que o professor, pelo menos, tente causar emoções positivas com “eventos externos”. Esse é, a meu ver, um motivo a mais para que tentemos trazer esses estímulos externos para que, assim, os alunos possam ter a chance de focar em emoções diferentes das que eles podem já ter chegado na aula sentindo. A canção pode ser uma forma de distraí-los de emoções negativas que eles podem já ter ido para a aula sentindo.

As respostas dos alunos ao questionário, assim como a observação possibilitaram a percepção de que a canção instigou emoções, que, conforme descritas pelos alunos, foram boas. Mesmo assim, ao ler todas as repostas e analisar, percebemos que ainda poderia haver mais perguntas. Depois da questão que pergunta se os alunos ouvem música enquanto trabalham ou estudam, poderia haver uma pergunta sobre o porquê de eles fazerem isso. Poderia haver também

questões sobre os outros aspectos psicológicos citados por Krashen (2003, 2009) como responsáveis por “levantar” o filtro afetivo, ou seja, deveria haver uma pergunta sobre a motivação e uma pergunta sobre a autoestima, e se elas, assim como a ansiedade, sofreram alguma alteração por causa do uso da canção na aula.

Apesar de não ter essas perguntas, pode-se afirmar, de acordo com as respostas obtidas, que o uso da canção proporcionou um clima agradável e despertou emoções positivas, se mostrando uma boa forma de “baixar” o filtro afetivo. Essa afirmação tem base no entendimento de que o filtro afetivo é muito impactado pela ansiedade e de que as afirmações de neurocientistas confirmam que as emoções são capazes de melhorar o aprendizado pois elas ajudam a criar e manter memórias.

Acredito que esse conhecimento sobre as emoções e sobre como utilizar canções é importante para qualquer professor e que essa área de pesquisa tem muito a oferecer a todos os docentes, especialmente quando associada a conhecimentos de outras áreas. Por isso, um aprofundamento desta pesquisa com foco na neurociência poderia ser relevante para o entendimento de como a música age no cérebro e se as emoções geradas por ela são capazes de oferecer os benefícios alegados pelos neurocientistas citados neste trabalho.

Em uma pesquisa mais abrangente e sem a limitação de tempo de um trabalho de conclusão de curso, a forma de avaliação das respostas do questionário também poderia ser aprofundada analisando, por exemplo, as palavras utilizadas pelos alunos na última questão pela ótica da *Appraisal Theory*. Ao analisar as respostas de acordo com essa teoria, seria possível avaliar os adjetivos utilizados pelos alunos em suas respostas sob duas perspectivas: Linguística Sistêmico-funcional e Psicologia Cognitiva. A partir dessas duas áreas, seria possível examinar, por meio da linguística, a linguagem de avaliação, a atitude e a emoção dos estudantes para entender as escolhas linguísticas utilizadas por eles; e, por meio da psicologia, o processo de avaliação de eventos que geram respostas emocionais. (COSME, 2014).

Os resultados apresentados neste trabalho impactam fortemente minha forma de planejar aulas. Sempre gostei da ideia de utilizar canções nas minhas aulas, mas, como afirma Engh (2013), eu sentia que não sabia a melhor forma de fazê-lo. Depois desta pesquisa, me sinto mais segura para usar o gênero canção de forma que ajude os alunos a se sentirem à vontade para estudar e utilizar a Língua Inglesa.

Mais do que isso, acredito que este trabalho me ajudou a entender melhor como funcionam as emoções dos alunos e as minhas, e que isso tornará minha docência mais humana e afetiva e será importante para as minhas aulas sejam elas com ou sem o uso de canções.

REFERÊNCIAS

- AFETO. *In*: Aulete digital. [s.l.], Lexicon, 2021. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/afeto>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- ALVES, Rubem. Rubem Alves: A arte de produzir fome. **Folha online**, [S. l.], 2 out. 2002. Sinapse online. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u146.shtml>. Acesso em: 11 nov. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], n. 49, p. 51-54, mai. 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 16 out. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 6 ago. 2021.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARNOLD, Jane; BROWN Douglas H. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, Jane (ed.) **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999 p. 1-24. *E-book*.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 45, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639424>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. *Ebook*.
- COSENZA, Ramon. M. e GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. *Ebook*.
- COSME, Carolina de Andrade. **A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD**: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory. 2014 Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000013/000013C2.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DAVIES, Stephen. Music-to-listener emotional contagion. *In*: COCHRANE, Tom; FANTINI, Bernardino; SCHERER, Klaus R. (ed.). **The Emotional Power of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 169-176. *E-book*.

ENGH, Dwayne. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. **English Language Teaching**, v. 6, n. 2, Jan. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. 2001 Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3066>. Acesso em: 6 ago. 2021.

GREGG, Kevin R. Krashen's Monitor and Occam's Razar. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 79-100, July 1984. Disponível em: https://www.academia.edu/35492150/Krashens_Monitor_and_Occams_Razor. Acesso em: 2 jul. 2021.

GRIFFEE, Dale T. **Songs in action**. 1. ed. New York: Prentice Hall, 1992.

HORWITZ, Elaine K.; HORWITZ, Michael B.; COPE, Joann. Foreign Language Classroom Anxiety. **The Modern Language Journal**, [s.l.], v. 70, n. 2, p. 125-132, June 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>. Acesso em: 30 ago. 2021.

ROWLING, J. K. **Harry Potter and the Philosopher's Stone**. 1. ed. London: Bloomsbury Children's Books, 2014.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 2009. *Ebook*.

KRASHEN, Stephen. **Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures**. Portsmouth: Heinemann, 2003. *Ebook*.

LAI, Wen; WEI, Lifang. A Critical Evaluation of Krashen's Monitor Model. **Theory and Practice in Language Studies**. [S. l.]: Academy Publication, 1 nov. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0911.13>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **Eja em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 79-104, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/977>. Acesso em: 22 ago. 2021.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LINNENBRINK-GARCIA, Lisa; PATALL, Erika A.; PEKRUN, Reinhard. Adaptive Motivation and Emotion in Education. **Policy Insights from the Behavioral and**

Brain Sciences. [S. l.]: SAGE Publications, v. 3, n. 2, p. 228-236, 8 July 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/2372732216644450> . Acesso em: 1 set. 2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. *In: Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p.11-30, jun. 2005. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. acessos em 22 nov. 2021. Acesso em: 20 ago. 2021.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. *In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). Afetividade a aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-23. *E-book*.

MCLAUGHLIN, Barry. The monitor model: some methodological considerations. **Language Learning**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 309-332, Dec. 1978. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MORA, Francisco. Francisco Mora: “É preciso acabar com o formato das aulas de 50 minutos”. [Entrevista cedida a] Ana Torres Menárguez. **El País**, Madrid, 22 fev. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/02/17/economia/1487331225_284546.html. Acesso em: 25 mar. 2021.

MORA, Francisco. **Neuroeducación**: Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013. *Ebook*.

NICOLAIDES, Christine. **Interação em sala de aula de língua estrangeira**: uma experiência na escola de ensino de primeiro grau. 1996 Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3066>. Acesso em: 20 ago. 2021.

PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. **Bulletin of the Menninger Clinic**, London, v. 26, n. 3, p. 129- 137, May 1962. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14486279/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

RIEUWERTS, Sigrid; MURPHEY, Tim. Song and Music in Language Learning. An Analysis of Pop Song Lyrics and the Use of Song and Music in Teaching English to Speakers of Other Languages. **Jahrbuch für Volksliedforschung**. [S. l.]: JSTOR, 1992. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/848553>. Acesso em: 6 ago. 2021.

SCHERER, Klaus R.; COUTINHO, Eduardo. How music creates emotion. *In*: COCHRANE, Tom; FANTINI, Bernardino; SCHERER, Klaus R. (ed.). **The Emotional Power of Music**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 121-145. *E-book*.

SCHERER, Klaus R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information**, v. 44, n. 4, p. 695-729, Dec. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0539018405058216>. Acesso em: 9 jun. 2021.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. Why Mind, Brain, and Education is the "new" brain-based learning. **New Horizons In Education**, Columbia, Jan. 2011. Disponível em: <https://thelearningsciences.com/portfolio-items/como-no-aburrir-a-tus-estudiantes-multiplicando-la-motivacion-en-el-aprendizaje-2-2-70/?lang=en>. Acesso em: 05 set. 2021.

TOSITTO, Ana Maria L. Lidando com nossas emoções. **Uniara**, 2020. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/cop/artigos/lidando-com-nossas-emocoes/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA

Horas-aulas: 2 (19h15min às 21h15min)

Objetivo: Ensinar os Perfect Modals usando canção como insumo.

Desenvolvimento:

- Warm-up:

Promover uma pequena conversa sobre músicas que os alunos ouviam em inglês e pensavam que tivessem um conteúdo diferente do que realmente têm.

- Exercício de reading e listening para apresentação do tópico gramatical:

Pedir para que os alunos leiam os diálogos e as opções disponíveis para que eles marquem.

- Explicar quais são os modals usados para julgar (should've; shouldn't have) e sugerir alternativas (could have; would have) para ações do passado.

- Inserir a canção Misunderstood de Bom Jovi para explorar o tópico Perfect Modals:

1º Colocar para tocar apenas um trecho da canção e pedir para que os alunos ouçam e digam qual sensação ela “passa”; sobre o que eles pensam que é a canção; se ela desperta alguma emoção neles.

2º Assistir ao videoclipe da canção e perguntar se as impressões sobre a canção ainda são as mesmas. https://www.youtube.com/watch?v=Q0Lg_ISGGW4

3º Dividir a turma em duplas e entregar para cada uma um trecho da letra da canção e pedir que leiam e digam o que acontece nessa parte que está com eles. Colocá-la para tocar e pedir para que os alunos coloquem a letra em ordem.

4º Discutir a interpretação deles sobre o que fala na letra da canção.

5º Pedir para que cada aluno responda às questões:

A) What do you think the person could have done differently?

B) What would you do if you were in that situation?

- Fazer um exercício de combinação de colunas sobre possíveis reações para um evento associando-o à letra da canção que fala sobre um relacionamento que provavelmente acabou por causa de erros cometidos pelo homem.

- Exercício de writing:

Pedir para que os alunos lembrem de alguma situação de mal-entendido que aconteceu na vida deles e escrevam sobre o que eles deveriam ter feito de diferente naquela situação.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Aluno (a),

eu, Gabriela Camara, aluna do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade do Rio dos Sinos - UNISINOS, estou desenvolvendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso, Canção e emoção no ensino de Inglês - impactos no filtro afetivo, sob a orientação da Professora Ma. Carolina de Andrade Cosme.

A sua participação nesta pesquisa nos ajudará a entender como as emoções despertadas por canções podem interferir no processo de aprendizagem de Língua Inglesa por causa do impacto que elas podem gerar no Filtro Afetivo, que é uma espécie de bloqueio que as pessoas podem ter para o aprendizado de inglês devido a emoções negativas. Os resultados obtidos nos ajudarão a compreender os benefícios do uso de canções nas aulas de inglês. A pesquisa é composta por oito perguntas, sendo seis delas perguntas fechadas (de resposta sim ou não), e duas delas perguntas abertas (na qual é preciso escrever uma resposta).

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você pode decidir não participar do estudo a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou se desistir dela. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Nos comprometemos com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e da sua identidade, e não faremos uso dessas informações para outras finalidades, sendo omitido, na divulgação dos resultados da pesquisa, qualquer dado que possa identificá-lo(a) ou identificar o local de realização.

Você poderá, a qualquer momento, solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa entrando em contato comigo pelo telefone (51) 997954990 ou pelo ou pelo e-mail gabrielacamara1991@gmail.com. Você também pode contatar a Prof.^a Ma. Carolina de Andrade Cosme pelo e-mail cacosme@unisinobr.

Os questionários serão armazenados, em arquivos digitais, mas somente teremos acesso a eles, a pesquisadora e a orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução n. 510/2016 e orientações do CEP UNISINOS, e ao fim deste prazo, serão descartados. A presente pesquisa oferece aos participantes riscos mínimos, tanto físicos quanto morais e éticos.

Os resultados desta pesquisa serão publicados na forma de monografia, à qual você tem o direito de acesso e poderá ser solicitada através dos contatos previamente descritos.

Ao aceitar participar, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se

assim desejar, além dos demais direitos mencionados acima.

Para confirmar e autorizar sua participação na pesquisa, preencha o formulário abaixo e marque a alternativa "concedo permissão".

Agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS**Questionário**

Você gosta de ouvir música? *

Sim

Não

Você costuma ouvir música quando está estudando ou trabalhando? *

Sim

Não

Você sente que seu(s) humor/sentimentos mudam de acordo com a música que você está ouvindo? *

Sim

Não

Você percebe que se sente ansioso ao estudar algum tópico de língua inglesa? *

Sim

Não

Pensando na aula de hoje, você se sentiu menos ansioso? *

Sim

Não

A música influenciou de alguma forma como você se sentiu nesta aula? *

Sim

Não

Se você respondeu sim na questão anterior, de que forma a música influenciou o que você sentiu? *

Sua resposta _____

Descreva em uma palavra como você se sentiu durante a aula. *

Sua resposta _____

ANEXO A – LETRA DA CANÇÃO UTILIZADA EM AULA**Misunderstood**

Should I? Could I?

Have said the wrong things right a thousand times

If I could just rewind, I see it in my mind

If I could turn back time, you'd still be mine

You cried, I died

I should have shut my mouth, things headed south

As the words slipped off my tongue, they sounded dumb

If this old heart could talk, it'd say you're the one

I'm wasting time when I think about it

I should have drove all night

I would have run all the lights

I was misunderstood

I stumbled like my words

Did the best I could

Damn, misunderstood

Could I? Should I?

Apologize for sleeping on the couch that night

Staying out too late with all my friends

You found me passed out in the yard again

You cried, I tried

To stretch the truth, but didn't lie

It's not so bad when you think about it

I should have drove all night

I would have run all the lights

I was misunderstood

I stumbled like my words

Did the best I could
Damn, misunderstood
Intentions good

It's you and I, just think about it

I should have drove all night
I would have run all the lights
I was misunderstood
I stumbled like my words
Did the best I could
I'm hanging outside your door
I've been here before
Misunderstood

I stumbled like my words
Did the best I could
Damn, misunderstood
Intentions good

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/bon-jovi/64854/>

Composição: Andreas Carlsson / Jon Bon Jovi / Richie Sambora