

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS – RESULTADOS E REFLEXÕES DISCENTES

Melissa Bettoni*

Fernando Rosseto Gallego-Campos**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. mebettoni@gmail.com

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC. fgallego@gmail.com

Resumo

Compreendendo que “ensinar exige saber escutar” (Freire, 2016, p. 110), o presente estudo tem na opinião discente uma fonte importante de análise de resultados de uma aula de inglês que busca o desenvolvimento do pensamento crítico. A fim de contribuirmos com a literatura sobre o ensino crítico da língua inglesa em escolas regulares, descrevemos e analisamos uma intervenção de 160 minutos organizada em torno da música *Luka*, de Suzanne Vega que tem como tema central a violência doméstica. Por meio de um teste anterior, um teste posterior, um questionário e observações docentes, foram coletados dados relacionados à aprendizagem da língua inglesa, ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e à opinião destes no que diz respeito ao seu interesse (1) em abordar temas tabu e (2) em utilizar música como recurso de aprendizagem da língua inglesa. Os resultados indicaram que a intervenção foi eficiente para a aprendizagem da língua e contribuiu para a reflexão crítica, além de indicar outros temas que os estudantes gostariam que fossem discutidos em aula. Ainda, o uso de música foi percebido como um fator motivador capaz de reduzir a possível tensão criada pelo tema abordado.

Palavras-chave: pedagogia crítica, inglês como língua adicional, música.

Abstract: Critical thinking development and English learning – results and students’ reflections. Since teaching demands listening (Freire, 2016), the present study relies on learners’ opinion as fundamental to analyze the outcomes of an English class aimed at developing critical thinking. This article intends to contribute to the literature on the critical teaching of English in regular schools. In order to do so, we describe and analyze a 160-minute intervention based on the song *Luka* by Suzanne Vega which tells a story of domestic violence. The data gathered by means of a pretest, a posttest, a questionnaire, and teachers’ observations were used to analyze the results of the intervention regarding language learning, critical thinking development, and learners’ opinions on (1) addressing taboo related topics in the English classes and (2) using music and lyrics as a learning resource. The results showed that both linguistic and critical competences were developed and other controversial issues were selected by the learners to be addressed in the English class. Finally, learners observed that songs can motivate learners and reduce the potential tension triggered by the addressed topic.

Keywords: critical pedagogy, English as an additional language, songs.

Introdução

Conforme afirma Freire (2016), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 96). A pedagogia crítica proveniente de ideias de estudiosos como Freire (2005, 2010, 2016) e Giroux (1997) tem como resultado o empoderamento do estudante possibilitando a realização de tal intervenção. Sabemos que o domínio de uma língua adicional (qualquer língua além da materna) é capaz de ampliar a visão de mundo do estudante e quando esta língua é aprendida por meio de uma abordagem crítica, o estudante consegue, mais facilmente, compreender a dimensão e o significado das mudanças nas relações de poder provocadas pelo novo conhecimento. A pedagogia crítica no ensino de uma língua adicional busca oportunizar (1) engajamento dialógico dos estudantes para evidenciar relações de poder; (2) reflexão sobre suas crenças e atitudes; e, (3) provocar mudanças/ações na sociedade (Hawkins & Norton, 2009) a partir da exploração de discursos ricos em diversidade cultural.

A abordagem que propomos busca levar o estudante à reflexão crítica acerca de questões que dizem respeito ao papel do estudante no mundo e em relação às pessoas no mundo. Injustiças, intolerância e desigualdades com as quais o estudante pode se deparar tanto em situação de desvantagem quanto de vantagem são questões que devem ser abordadas e discutidas (Gazeta do Povo, 2009). A língua adicional, além de instrumento de empoderamento, é veículo de diversos tipos de mensagens por diversos canais e com múltiplas funções tornando o seu ensino repleto de oportunidades para conhecimento do mundo e reflexão sobre questões pertinentes. Urzêda-Freitas (2012) aponta como um desafio encontrar a maneira de implementar a abordagem crítica no ensino de inglês e espanhol nas escolas regulares brasileiras e Oliveira (2015) destaca que há poucos estudos relatando e discutindo a implementação de uma pedagogia crítica no ensino de língua inglesa no Brasil diferentemente do que ocorre em outros países.

Assim, este estudo tem potencial para contribuir com a redução da escassez de literatura na área discutindo uma intervenção que segue a abordagem crítica em uma unidade curricular de inglês no Ensino Médio em uma escola pública regular no interior do Brasil. Nosso objetivo principal é descrever e analisar as crenças e reflexões discentes sobre uma esta aula que foi pautada na pedagogia crítica e que teve como principal recurso uma música que aborda violência doméstica. Também objetivamos detalhar a intervenção e verificar ganhos linguísticos a partir da experiência em questão. Para tal: (1) desenvolvemos uma intervenção que provoca prática e aprendizagem da língua inglesa e habilidades de reflexão, posicionamento e argumentação crítica; (2) avaliamos a eficácia da intervenção em relação à aprendizagem da língua (de maneira limitada) e ao aproveitamento da oportunidade para reflexão crítica; e, (3) avaliamos o interesse dos estudantes em aulas que buscam a reflexão sobre questões ligadas a temas tabu.

Aporte teórico

Hawkins e Norton (2009) mostram a diversidade de interpretações que as expressões “abordagem crítica” e “pensamento crítico” recebem na literatura sobre o ensino de língua. Definimos “pensamento crítico” neste estudo como aquele provocado por uma abordagem de pedagogia crítica que almeja a consciência crítica que, por sua vez, é distinta da consciência ingênua, de acordo com Freire (2010), a partir das seguintes definições: (1) a consciência ingênua é simplista, sem aprofundamento, com tendências a considerar o passado melhor, próxima ao fanatismo, baseada em experiência e com explicações mágicas, com argumentos

frágeis e passionais, avessa a mudanças; enquanto, (2) a consciência crítica busca aprofundamento, reconhece que a realidade é mutável, acredita na causalidade, é testável e revista, não é preconceituosa, busca o ser em detrimento do parecer, aceita a responsabilidade, indaga, investiga, força, choca e valoriza e necessita do diálogo.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998a) estabelecem que todas as disciplinas devem promover o desenvolvimento do estudante como ser humano e cidadão e afirmam que o ensino da língua estrangeira deve abordar questões relativas à cidadania e à consciência crítica. Os PCNs indicam que “a escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos” (Brasil, 1998b, p. 16) e complementa que isso deve ser feito “promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis” (Brasil, 1998b, p. 16). Os PCNs específicos para a área de linguagens no ensino médio afirmam que “o estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.” (Brasil, 2002, p. 98).

No entanto, materiais didáticos voltados para uma abordagem comunicativa muitas vezes apresentam “um mundo perfeito” (Silva, Silva & Rocha, 2017) no qual não é possível encontrar oportunidades para discussões sobre desigualdades sociais, preconceitos e temas afins. Desta forma, o professor tem a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, mas não do seu pensamento crítico (Silva, Silva & Rocha, 2017). Tais competências são vistas sob uma perspectiva crítica do ensino como de igual importância e não deveriam ser tão frequentemente desvinculadas. Uma maneira inteligente e eficiente para lidar com a barreira do material didático provém do aproveitamento de textos autênticos produzidos na língua alvo que com o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) se tornaram acessíveis em grande quantidade, especialmente, quando a língua a ser aprendida é a língua inglesa.

Textos autênticos são bons recursos para o desenvolvimento da consciência crítica relativa à língua que, segundo Fairclough (1995), serve para o reconhecimento dos aspectos “não-transparentes do funcionamento social da língua” (p. 219). Para que o professor consiga selecionar textos (escritos ou orais) e preparar atividades que permitem tanto o desenvolvimento da competência comunicativa quanto da crítica, ele depende, principalmente, de três fatores: (1) o primeiro é sua preparação – formação e crenças; (2) o segundo é sua disponibilidade de tempo (Giroux, 1997); e, (3) o terceiro é a facilidade de acesso às TICs. Em um contexto ideal, todo professor possuiria formação que lhe garantiria competência comunicativa, didática e crítica e buscaria desenvolvimento profissional constantemente. Ainda, todo professor teria tempo e acesso a recursos suficientes para preparar suas aulas e revisar seu planejamento. Felizmente, na busca por textos autênticos, o professor pode otimizar e unificar o lazer ao preparo. Assim, a cada música escutada, livro ou reportagem lida, filme ou propaganda assistida, o professor pode estar em contato com um recurso para preparar uma aula que baseada no nosso “mundo imperfeito” tem potencial para desenvolver tanto a competência comunicativa quanto a competência crítica do estudante.

Segundo da Silva, Silva e Rocha (2017), uma perspectiva crítica do ensino como a que estamos propondo “implica questionamento e reflexão constantes” e “[...] a reflexão crítica e ensino crítico requerem olhar para o mundo com lentes críticas” (p. 1869). Assim, em cada situação planejada ou não, o professor precisa estar preparado para partilhar e provocar a reflexão crítica com seus estudantes, pois como afirma Freire (2016) “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente” (p. 33). O pensamento ou raciocínio crítico envolve as habilidades de reunir, avaliar e utilizar as informações obtidas

eficientemente (Beyer, 1985); ele implica em refletir, argumentar e propor soluções alternativas (Martínez & Niño, 2013). Adicionamos ainda que o pensamento crítico envolve primeiramente a compreensão de um texto ou situação, leitura além da decodificação, análise, julgamento, avaliação de diferentes opiniões, reflexões e propostas de resolução para problemas inferidos a partir do tópico discutido.

Metodologia

Os sujeitos da pesquisa foram vinte estudantes do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Chapecó. Os estudantes estavam frequentando a unidade curricular Inglês 1 no módulo V (o curso possui um total de oito módulos sendo um por semestre) em abril de 2016 quando a experiência ocorreu e os dados foram coletados. A idade dos sujeitos variava de 16 a 17 anos sendo onze estudantes do sexo feminino e nove estudantes do sexo masculino.

A fim de auxiliarmos no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, escolhemos música como o material autêntico principal, pois é um recurso adequado para a reflexão, além de ser motivador (Griffe, 1992). O tema violência doméstica foi escolhido por ser um dos temas que envolvem relações de poder mais presentes na vida de adolescentes e por conhecermos uma música adequada para o nível de conhecimento dos estudantes em questão. Uma sessão de 160 minutos, equivalente a quatro aulas de inglês, foi preparada em torno do tema violência doméstica tendo como base a música Luka, de Suzanne Vega. A música foi escolhida por abordar o tema de uma forma sutil e não apologética, apresentar estrutura e vocabulário adequados para alunos iniciantes (nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência) e que faziam parte da ementa da unidade curricular, ao mesmo tempo que tem linguagem e assunto desafiador para alunos mais avançados contemplando assim a heterogeneidade de conhecimento comum na escola regular. A cantora tem dicção clara e o ritmo da música também é adequado para atividade de compreensão oral.

Os recursos didáticos adicionais utilizados foram: estatísticas sobre violência doméstica no Brasil (Andrade, 2013) e informações de perguntas e respostas relacionadas à violência doméstica retiradas de um site de um centro de apoio à mulher (Bay Area Women's Center, 2015). O tema, os textos autênticos escolhidos para serem usados como recurso didático e as funções da linguagem e estruturas gramaticais trabalhadas estão dispostos no Quadro 1 para melhor visualização.

Quadro 1: Visão geral da intervenção

Tema	Recursos didáticos	Função	Aspectos gramaticais	Habilidades
Violência doméstica	Videoclipe e letra da música Luka (Suzanne Vega) Letra da música com os espaços das preposições em branco. (projeter de imagens com multimídia)	Apresentação (<i>My name is... I live in/on...</i>) Expressar opinião (<i>I think the song is about...</i>)	Presente simples / Revisão de preposições de tempo e lugar (presentes na música: <i>on, from, of, at, until</i>)	Compreensão oral Compreensão escrita/Leitura crítica Produção oral e escrita (apresentações) Pronúncia (rimas na letra da música)
	Trecho de texto com estatísticas da violência doméstica	Expressar opinião (<i>I think...</i>)		Compreensão escrita Produção oral

<p>no Brasil em inglês. (Texto: <i>Violence and women in Brazil: what happens indoors, stays indoors: Andrade, 2013</i>) (projeto de imagens com multimídia)</p>			
<p>Perguntas e respostas sobre violência doméstica em um site americano em inglês. (projeto de imagens com multimídia)</p>	<p>Identificar assunto principal (<i>skimming</i>)</p>	<p>Wh- words/ Presente simples</p>	<p>Compreensão oral Compreensão escrita Produção oral Produção escrita (tarefa de casa)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Coleta de dados

Um teste foi aplicado no início da aula e um teste similar ao primeiro foi aplicado na aula seguinte que ocorreu uma semana após a intervenção para verificar se havia ocorrido aprendizagem de uma das questões gramaticais trabalhadas. Logo após a intervenção, um questionário foi aplicado para auxiliar na coleta de dados sobre as crenças e reflexões dos alunos em relação à metodologia adotada, ao tema abordado e para diagnosticar interesses para discussão em intervenções futuras. Observações docentes contribuíram para a coleta de dados.

Instrumentos de coleta

Além das observações docentes, três instrumentos de coleta foram utilizados: dois testes de conhecimento gramatical – um anterior e um na aula seguinte – e um questionário.

Os testes de conhecimento gramatical correspondiam a uma única atividade de preenchimento de lacunas com dez sentenças. O conhecimento testado era o de preposições. Entre as dez sentenças, três eram distratores e deveriam ser completadas com adjetivos, verbos e substantivos. A instrução da atividade era: “Preencha as lacunas com a palavra que considerar adequada em inglês”. Uma sentença a ser completada com a estrutura alvo (preposição) era: “*Ana studies _____ night*” (em português: Ana estuda ____ noite). A sentença deveria ser completada com a preposição *at*. O teste posterior, aplicado uma semana após a aula, seguia a mesma estrutura do anterior, mas as sentenças eram diferentes embora tão simples quanto às sentenças do primeiro teste. Os estudantes não sabiam que seriam testados novamente e, portanto, não estudaram para tal.

O questionário era composto por oito questões abertas e uma questão fechada com sete alternativas. Três questões abertas levavam os estudantes a refletir sobre a postura deles diante da violência doméstica e as outras seis questões eram relacionadas à opinião dos estudantes sobre a metodologia da aula que havia sido ministrada e o tipo de tema abordado.

Procedimento de coleta

O primeiro teste foi administrado no início da aula e as instruções foram dadas em português. O segundo teste foi administrado no início da aula seguinte (uma semana depois).

Os testes levaram em torno de cinco minutos cada para serem completados. O questionário foi aplicado nos últimos dez minutos da aula na qual as atividades ocorreram.

Desenvolvimento da intervenção

Para explicarmos o desenvolvimento, dividimos a aula em três partes conforme o texto/material utilizado. O primeiro corresponde à música, o segundo ao trecho com estatísticas e o terceiro às perguntas e respostas sobre violência doméstica.

Parte 1 – Música e a violência infantil

Após a aplicação do primeiro teste, a professora se apresentou novamente para a turma utilizando a estrutura de apresentação existente na música: *My name is _____. I live _____*. (Em português: Meu nome é _____. Eu moro _____.) Em seguida, os estudantes se apresentaram e apresentaram os colegas uns para os outros. Depois, a professora distribuiu tiras de papel com um verso da letra da música em cada sendo que cada aluno ficou com um verso diferente. Ao tocar a música, os estudantes se ordenaram em fila conforme o verso era cantado. Algumas perguntas sobre quem era Luka e a quem a música se dirigia foram feitas e, em seguida, a letra com lacunas no lugar das preposições foi entregue. Os alunos tentaram responder conforme seu conhecimento e, em seguida, assistiram ao videoclipe a fim de tentar descobrir detalhes da história contada na letra e verificar os acertos no preenchimento. Explicações em relação aos acertos e erros foram dadas. Os estudantes foram orientados a dar sua opinião sobre o conteúdo da música seguindo a estrutura: *I think it is about...* (Em português: Eu acho que é sobre...). Uma conversa adicional mais aprofundada foi conduzida em português e inglês.

Em seguida, a professora pediu que ao escutar a música novamente os estudantes marcassem palavras que rimam. E então chamou a atenção dos alunos para as variações ortográficas de segmentos com a mesma pronúncia (como em *floor* e *before* – em português: chão e antes, respectivamente). Outras dúvidas de pronúncia que surgiram foram elucidadas. Então, os estudantes dramatizaram a música em duplas trocando os papéis entre Luka – vítima da violência – e seu vizinho. A atividade foi similar à atividade inicial de apresentação, mas mais aprofundada e estabelecendo uma atmosfera de empatia – tanto com a vítima quanto com a testemunha (Maffesoli, 2007). Finalmente, o videoclipe foi mostrado novamente para que os estudantes pudessem cantar.

Parte 2 – Estatísticas e a violência contra a mulher

Após questionar os estudantes sobre terem presenciado ou saberem de casos de violência doméstica no bairro deles ou na cidade e sobre o que eles achavam que ocorria no Brasil, a professora projetou um trecho de um texto sobre a violência contra a mulher no Brasil em que números são apresentados.

Recent statistics show that every 15 seconds a woman is assaulted; every two hours a woman is murdered; 59 per cent of people know a woman who has been a victim of violence; and 65 per cent of attacks on women happened behind closed doors. It has the seventh highest rate of violence against women in the world and within the past three decades, at least 92,000 women have been killed inside their homes. (Andrade, 2013)

A partir deste texto foi feita uma discussão em torno das estatísticas sobre a violência contra a mulher no Brasil e da opinião deles sobre possíveis alterações nos números, uma vez que o texto era de três anos antes da aula ser ministrada. O uso da palavra *every* traduzida como cada neste contexto e o uso da vírgula nos números em inglês e números ordinais foram pontos formais da língua elucidados a partir do texto, mas sem perder o foco na discussão maior sobre os números alarmantes de violência contra a mulher no Brasil.

Parte 3 – Perguntas e Respostas sobre a violência doméstica

A professora fez uma breve revisão sobre as palavras que costumam iniciar perguntas abertas em inglês conhecidas como *Wh-words*. Para realizar a atividade, recortou o texto (Bay Area Women's Center, 2015) que continha as perguntas e respostas e entregou as doze respostas para os estudantes – uma para cada dupla. Solicitou que procurassem entender o significado das mesmas e permitiu que buscassem palavras desconhecidas no dicionário quando necessário. Em seguida, projetou uma pergunta por vez no quadro. A cada projeção, a pergunta era lida e a dupla que achava que possuía a resposta adequada para a pergunta se manifestava e a lia em voz alta para possível confirmação. Quando confirmada, a resposta era projetada para que todos os estudantes pudessem visualizá-la. Assim, os estudantes praticaram a estratégia de leitura de *skimming* buscando a ideia principal de cada resposta a fim de estabelecer conexão com a pergunta. O tamanho das respostas variava entre duas e seis linhas.

Resultados

A apresentação dos resultados está dividida em duas partes. Primeiro, os relativos à aprendizagem da língua são discutidos e, em seguida, as crenças e reflexões discentes são analisadas.

Conhecimento de língua

Vários pontos gramaticais e lexicais foram explorados na intervenção, no entanto, escolhemos analisar neste artigo o efeito da utilização da música *Luka* em relação a preposições. Os alunos já haviam tido aulas específicas sobre o assunto. O teste investigou quatro situações bem específicas ao uso das preposições na música e buscou, quando possível, alterar um pouco o contexto para verificar transferência. O Quadro 2 apresenta o verso da letra da música, a sentença no teste anterior e a sentença no teste posterior.

Quadro 2: Foco da análise no teste anterior e posterior de aprendizagem duradoura

	Letra da música	Teste anterior	Teste posterior (uma semana)
1.	I live ON the second floor.	They live ____ the first floor.	Paul lives ____ the sixth floor.
2.	I live upstairs FROM you.	Mark studies downstairs_ me.	Mark studies downstairs__ me.
3.	If you hear something late AT night.	Ana studies ____ night.	Ana studies ____ night.
4.	...some kind OF trouble...	I like all kinds ____ fruit.	Jane can play all kinds ____ music.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados mostraram que dos vinte participantes, dezenove apresentaram algum erro em uma das quatro sentenças apresentadas no Quadro 2 no teste anterior e quinze apresentaram correção de algum destes desvios no teste posterior realizado sete dias após a intervenção – correspondendo a 78,94% daqueles que haviam cometido erros. Lembramos que os estudantes não sabiam que seriam testados e não estudaram para tal, confiando assim no aprendizado ocorrido em sala com auxílio da música. Dos quinze participantes que erraram o uso da preposição na sentença 1 no teste anterior, sete acertaram no teste posterior – correspondendo a 46,67% do potencial de melhora. Dos onze participantes que erraram o uso da preposição antes da palavra *night* (noite em inglês), seis usaram a preposição correta no teste posterior – correspondendo a 54,54% do potencial de melhora. Dos dezessete que haviam errado o uso da preposição na sentença 3, sete a usaram corretamente no teste posterior – correspondendo a 41,17% do potencial de melhora. A sentença 4 apresentava a preposição que provocou menos erros no teste anterior, apenas oito participantes erraram. No teste posterior três destes oito participantes completaram a sentença 4 com a preposição adequada – correspondendo a 37,50% do potencial de melhora.

Ainda, a pergunta 9 do questionário, que indagava se a música havia auxiliado na aprendizagem de algum item gramatical ou lexical, obteve dezoito respostas afirmativas e apenas duas negativas. Alguns participantes citaram itens lexicais específicos como *clumsy* – desajeitado ou atrapalhado em português, outros mencionaram que aprenderam muitos itens de vocabulário, um efeito bastante recorrente do uso de música nas aulas de língua estrangeira (Tegge, 2015) e alguns mencionaram o uso das preposições *at*, *on*, *until* (em português: à, no e até, respectivamente) conforme usadas na letra da música.

Crenças e reflexões discentes

O questionário aplicado após o término da aula apresentou as impressões e opiniões dos estudantes que participaram das atividades. É importante ressaltar que no questionário a identificação não era requisitada e mesmo assim a maioria dos estudantes se identificou.

As perguntas 1 a 3, cujas respostas estão dispostas no Quadro 3, abordavam questões já discutidas na aula e provocavam mais reflexão sobre a postura dos estudantes em relação a atos de violência doméstica. Quando questionados sobre a vítima de violência doméstica mais lembrada, dez estudantes mencionaram ser a mulher. Podemos especular que talvez as mulheres tenham sido mais lembradas do que as crianças como vítimas da violência doméstica, pois a violência física ou emocional contra a criança é com certa frequência vista como uma atitude necessária para educar e disciplinar. Quanto à atitude tomada diante de uma situação de violência doméstica como a encontrada na música que era de gritos na vizinhança, as repostas foram divididas entre (1) não fazer nada, (2) denunciar e (3) buscar ajuda. Houve a menção de que muitas testemunhas têm medo de denunciar. Denunciar foi destacado, no entanto, quando os estudantes foram perguntados sobre sua atitude diante da repetição dos gritos.

Quadro 3: Reflexão discente sobre violência doméstica

1- Antes de escutar e entender a música, em qual vítima de violência doméstica você pensava primeiro?
(9) mulher (1 especificamente esposa); (2) criança; (1) vítimas que aparecem no rádio ou televisão; (1) nenhuma; (1) mulheres e crianças; (1) não sabe
2- Qual a sua atitude ao ouvir gritos de criança na vizinhança?
(6) fazem nada, ficam quietos, ignoram; (5) denuncia ao conselho tutelar ou liga para polícia; (4) busca o motivo dos gritos; (3) Pedir ajuda a um maior/pais; (1) liga e se for grave intervém; (1) não sabe
3- Se os gritos fossem frequentes, você manteria sua atitude ou não? O que faria?

Dos que fariam algo na 2, 8 manteriam sua atitude. Dos que não fariam nada na 2, 5 denunciariam ou pediriam ajuda (mencionaram que muitos têm medo de denunciar). Dos que falaram que investigariam ou não sabiam na 2, 6 denunciariam e 1 contaria para os pais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As perguntas 4 a 6, cujas respostas estão dispostas no Quadro 4, abordavam a opinião dos estudantes em relação ao auxílio da música na reflexão sobre o tema e sobre a abordagem deste tipo de tema nas aulas de inglês. Dezoito estudantes afirmaram que a música ajudou na reflexão do tema violência doméstica, um estudante que já apresentava postura de denunciar quando escutasse gritos na vizinhança respondeu que não mudou seu posicionamento e outro afirmou não saber. Três participantes adicionaram comentários que demonstram que a violência doméstica era vista por eles como algo distante e que não haviam realmente refletido sobre suas implicações corroborando os depoimentos feitos durante a aula. Dezenove estudantes responderam que gostariam de ter mais aulas discutindo temas como este que podem ser considerados como tabu. Alguns enfatizaram que realmente gostariam de mais aulas com temas tabu e que o ambiente escolar era propício para tais discussões. Entre os temas mencionados quando questionados em relação ao seu interesse em discutir destacam-se temas que abordam preconceito: homofobia, racismo e machismo. Aborto, desigualdade social e drogas também foram lembrados por três participantes.

Quadro 4: Música e temas tabu na aula de inglês

4- Você acha que a música te ajudou na reflexão desse tema pouco discutido normalmente?
(18) Sim (muito; nunca havia pensado em violência com alguém próximo como um vizinho; faz você pensar de uma forma diferente; às vezes não paramos para pensar sobre a dimensão desse problema.) Não sei; Não mudou meu posicionamento.
5- Você gostaria de ter mais aulas com música abordando temas considerados tabu?
(14) Sim; (2) com certeza; (1) Sim, é importante; (1) Sim, penso que o ambiente escolar é propício para a abordagem destes temas; (1) Sim, música é importante como o funk por exemplo que ajudou a quebrar alguns tabus com as letras; (1) para mim tanto faz porque discuto sobre tudo.
6- Caso sim, quais outros temas você gostaria que fossem abordados?
(5) homossexualidade/homofobia; (4) racismo; (3) aborto; (3) desigualdade social; (3) drogas e legalização da maconha; (2) Política; (2) preconceitos; (1) machismo x feminismo; (1) feminismo; (1) qualquer um menos feminismo; (1) xenofobia; (1) problemas sociais; (1) abuso sexual; (1) sexo; (1) padrões de beleza; (1) a critério da profe; (1) não sei – terei que aprender isso também.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Quadro 5 apresenta as respostas à sétima pergunta que solicitava que marcassem todas as afirmações com as quais concordavam. Dezenove estudantes afirmaram concordar que a aula é um bom lugar para essas reflexões sendo que um deles riscou as palavras “é um bom” e as substituiu pelo artigo definido “o” (Aula é o lugar para essas reflexões). Dezoito afirmaram que é necessária a reflexão sobre esses temas e também dezoito concordaram que música é um bom recurso para abordá-los. Treze afirmaram gostar de discutir sobre este tipo de assunto e apenas um considerou que o clima da aula ficou pesado. Nenhum estudante achou que a música não ilustrou bem o tema ou que música não deve ser usada com esta finalidade.

Quadro 5: Concordância dos estudantes quanto a temas controversos e música em sala de aula

7- Assinale as alternativas com as quais você concorda:
(18) É necessária a reflexão sobre esses temas

(1) O clima da aula fica pesado
(13) Eu gosto de discutir esse tipo de assunto.
(19) A aula é um bom lugar para essas reflexões (é O lugar)
(18) Música é um bom recurso para abordar esse tipo de tema
(0) A música foi legal, mas não ajuda a ilustrar o tema
(0) Não foi uma boa escolha abordar o tema a partir de uma música

Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante ressaltar que não havia campo para identificação no questionário e quem se identificou o fez voluntariamente. Um destes estudantes que se identificou foi o participante que teve respostas distintas dos demais na maioria das questões. Ele respondeu “não sei” para as perguntas 1, 3 e 4; “nada” para a pergunta 2; “por mim tanto faz discuto sobre tudo” para a pergunta 5; “a critério da profe” para a pergunta 6; e, “não sou capacitado a opinar” na pergunta 8 que solicitava que acrescentassem observações. Mesmo assim, concordou que “A aula é um bom lugar para essas reflexões” e diz que aprendeu gramática e vocabulário com a música. O participante, um estudante participativo de 17 anos de idade do sexo masculino com conhecimento de inglês proveniente de jogos e que havia reprovado um semestre no curso, afirmou durante as discussões na aula que apanhava do pai quando criança e achava que apanhar não é um problema e que não acarretou em consequências negativas. Tal comentário nos leva a refletir sobre uma tendência em ele educar seus filhos com os mesmos artifícios com os quais foi criado, podendo reproduzir a violência que sofreu. No entanto, convivendo com o participante há quase dois anos, podemos perceber que, mesmo ainda muito interessado em notícias sobre violência, momentos de discussão e reflexão como esses podem a partir do conhecimento de um ponto de vista diferente despertar para uma mudança de postura mesmo que parcial.

A questão 8 era aberta e solicitava que os participantes acrescentassem observações. Nove participantes se manifestaram e todos com opiniões muito positivas em relação à aula e a forma como o assunto foi abordado. Um estudante destacou que “foi legal a maneira como o tema foi abordado” e alguns enfatizaram “muito legal mesmo”. Outro estudante afirmou que “a aula é o lugar para discutir estes temas”. Um participante ilustrou bem o fato de ouvirmos as músicas, conseguirmos traduzi-las, mas não necessariamente compreendê-las com a observação “Eu achava que a música era toda bonitinha, toda amorzinho antes [...] e depois fiquei alto *bad*, mas é uma música muito massa”. Alguns enfatizaram o uso da música como positivo como em: “Abordar esses temas é importante e a música é um bom meio de fazer isso sem deixar maçante ou excessivamente sério” e “A música torna a aula mais descontraída mesmo se tratando de um assunto sério”. Inclusive fizeram um paralelo com músicas brasileiras: “Acho um tema muito interessante, inclusive acho as músicas interessantes para abordar temas polêmicos, um exemplo são algumas do Legião Urbana que abordam temas ocultamente e não acho que aula fique 'pesada' com isso, pelo contrário,...”. Outros sugeriram o uso de outros recursos de mídia como em “Filmes e séries em inglês também podem ajudar no debate de alguns temas”.

Vale destacar a frequência e a intensidade das manifestações durante a intervenção e nas respostas ao questionário sobre o posicionamento positivo dos estudantes quanto a abordar temas controversos e tabus nas aulas. Além dos destaques que já mencionamos quando um estudante riscou o artigo indefinido e o trocou pelo definido para marcar como a aula é “o” lugar para essas discussões e o fato de dezenove dos vinte estudantes concordarem que a escola é um bom lugar para tal, a observação de um estudante de que “para quem não tem liberdade de falar sobre isso em casa, a escola é o único lugar para receber informações

sobre” valida todo o esforço e todas as intervenções que realizarmos na escola a fim de contribuir com o conhecimento de mundo, com a leitura crítica do mundo e com o desenvolvimento do pensamento crítico de nossos estudantes. Afinal, se “ensinar exige saber escutar” (Freire, 2016, p. 70), exige também que façamos algo a partir deste diagnóstico e de tudo aquilo que escutamos. Acreditamos que as respostas ao questionário enriqueceram a reflexão sobre nossa própria prática e serviram como diagnóstico de erros e acertos para futuras intervenções, além de proporcionarem ideias sobre os interesses dos estudantes que se mostraram bastante maduros e prontos para a reflexão crítica proposta.

Considerações Finais

A disposição dos estudantes e seu engajamento com a aula estiveram evidentes desde o princípio da intervenção. A atividade de apresentações resultou em um aquecimento relevante e condizente com o planejamento da disciplina além de auxiliar os estudantes a se colocarem no papel de Luka – o protagonista da música que era vítima da violência doméstica – e no papel do vizinho que se define como seu interlocutor na letra da música. Este movimento de colocar-se no lugar do outro provoca a empatia e esta é fundamental para a forma de reflexão que almejamos que o nosso estudante tenha como um pesquisador (Maffesoli, 2007). Talvez todo nosso fazer na abordagem destes temas e na busca de provocar a reflexão crítica de nossos estudantes possa ser resumido ao fato de querermos que eles se habituem a ver o mundo com “lentes críticas” como colocado por Silva, Silva e Rocha (2017), ou seja, com olhos de pesquisador sensível. Este que compreende, analisa, avalia, questiona e busca soluções. Um pesquisador que não se restringe a buscar o porquê e procura entender a complexidade das situações e da realidade dos atores envolvidos (Maffesoli, 2007).

Proporcionamos com esta intervenção uma oportunidade única para muitos estudantes que, conforme relatado nos questionários, por diversos motivos, não discutem estes assuntos em casa por mais fundamentais que sejam. Algumas vezes, é justamente pelas relações de poder às quais o estudante está sujeito que determinados assuntos de extrema importância são tabus. Desta forma, a escola consolida um momento de inclusão e empoderamento, especialmente quando aborda temas controversos que tem grande significado na vida do adolescente que por muitos vezes se sente solitário e confuso em um momento conflitante de transição para a vida adulta com necessidade de tomada de decisões e mudanças biológicas importantes (Stovall, 2006; Gazeta do Povo, 2009).

A interpretação da letra da música trabalhou com a habilidade de inferir e ler nas entrelinhas ampliando estratégias de leitura crítica do texto e do mundo (Caldas, 2006). A música foi chave para despertar e preparar os estudantes para uma discussão maior sobre violência doméstica enquanto aprendiam e exercitavam as habilidades da língua inglesa (Gobbi, 2001; Engh, 2013). A inquietude e o desconforto provocado foram mobilizadores de vontade de mudança como descrito nas características da consciência crítica por Freire (2010).

Podemos afirmar que os resultados desta aula vão muito além dos números positivos de aprendizagem duradoura apresentados nos testes. Os dados coletados pela observação e pelo questionário apontam para a motivação proporcionada tanto pelo uso da música (Bartle, 1962; Oxford, 1990; Kao & Oxford, 2014) e das demais atividades quanto pelo tipo de tema abordado cuja discussão foi considerada relevante e necessária pelos estudantes. Abordando tais temas por meio de músicas e outras produções autênticas em língua inglesa, estamos formando cidadãos críticos com bom conhecimento da língua inglesa e com autonomia para explorar tais produções como recursos para sua aprendizagem contínua fora dos bancos

escolares. Contribuímos assim para que nossos estudantes se tornem sensíveis à situação do outro e sejam capazes de avaliar pontos de vista diferentes e tomar posicionamento; afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2016, p. 75).

Referências

- Andrade, S. (2013). *Violence and Women in Brazil: What happens indoors stays indoors*. Recuperado em 15 outubro, 2017, de <http://www.independent.co.uk/voices/comment/violence-and-women-in-brazil-what-happens-indoors-stays-indoors-8809947.html>
- Bartle, G. (1962). Music in the language classroom. *Canadian Modern Language Review*, Fall, 11-14.
- Bay Area Women’s Center. (2015). *Domestic Violence*. Recuperado em 15 outubro, 2017, de <https://bawc-mi.org/site15/index.php/2015-03-30-00-21-30/domestic-violence>
- Beyer, B.K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49, 270-276.
- Brasil. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília/DF: MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998b. Recuperado em 15 outubro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Suas tecnologias*. Brasília/DF: MEC/SEF. Recuperado em 15 outubro, 2017, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>
- Caldas, G. (2006). Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan/abr.
- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, Vol. 6, n 2.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. Essex, UK: Pearson Education Limited.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gazeta do Povo. (2009). *Temas que são tabus devem ser tratados em sala de aula*. Recuperado em 15 outubro, 2017, de <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/temas-que-sao-tabus-devem-ser-tratados-em-salas-de-aula-bs9d6rhtixll1goxfqjg3juby>
- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gobbi, D. (2001). *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Griffiee, D. (1992). *Songs in Action: Classroom Techniques and Resources* (ix-x). New York:

- Prentice Hall.
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical Language Teacher Education. In. A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (p. 30-39). New York: USA: Cambridge University Press.
- Kao, T., & Oxford, R. L. (2014). Learning language through music: A strategy for building inspiration and motivation. *System*, 43, 114 – 120.
- Maffesoli, M. (2007). *O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina.
- Martínez, A. Y. F. M., & Niño, P. K. J. (2013). Implementing tasks that stimulate critical thinking in EFL classrooms. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 21. Enero-Junio, pp. 143-158.
- Oliveira, V. G. (2015). *Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Jataí.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Heinle and Heinle.
- Silva, L., Silva, M., & Rocha, N. V. (2017). Let's not forget we are language teachers!: investigating critical teaching and critical reflection in the practicum of an English undergraduate program. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, v.14, n. 1, p. 1866-1879, jan./mar.
- Stovall, D. (2006). We can relate hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education*, 41, 6, 585-602.
- Tegge, F. A. G. (2015). *Investigating song-based language teaching and its effect on lexical learning* (Tese de doutorado). Victoria University of Wellington: New Zealand.
- Urzêda-Freitas, M. T. (2012). Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun.

Recebido em: 26/04/18

Aprovado em: 07/05/19