



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

CARLOS VINÍCIUS RIBEIRO DOS SANTOS

**DE BARBADOS À AUSTRÁLIA NO ENSINO MÉDIO: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
DA LÍNGUA INGLESA PELA MÚSICA POP**

Serra Talhada
2025

CARLOS VINÍCIUS RIBEIRO DOS SANTOS

**DE BARBADOS À AUSTRÁLIA: MÚSICA POP PELA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador (a): Larissa de Pinho Cavalcanti

Serra Talhada

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação Sistema Integrado de
Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Danilo Trindade Barbosa – CRB-4 002285/O

S237b Santos, Carlos Vinicius Ribeiro dos.

De Barbados à Austrália: música pop pela variação linguística
da língua inglesa no ensino médio / Carlos Vinicius Ribeiro dos
Santos. – Serra Talhada, 2025.

47 f.; il.

Orientador(a): Larissa de Pinho Cavalcante.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada
- UAST, Licenciatura em Letras, Serra Talhada, BR-PE, 2026.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Ensino médio. 2. Práticas pedagógicas. 3. Variação
linguística. 4. Linguística 5. Língua inglesa - Estudo e ensino. I.
Cavalcante, Larissa de Pinho, orient. II. Título

CDD 410

CARLOS VINÍCIUS RIBEIRO DOS SANTOS

**DE BARBADOS À AUSTRÁLIA: MÚSICA POP PELA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Serra Talhada como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciado em Letras.

Aprovado em: 19/12/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profa. Dra. Kall Anne Sheyla Amorim Braga (Examinador Interno)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Ma. Andrea Lopes da Silva (Examinadora Externa)
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

Dedico este trabalho, antes de tudo, aos meus amigos e professores, que caminharam comigo durante toda essa jornada acadêmica. Aos meus professores, agradeço por cada orientação, palavra de incentivo e pela confiança que tiveram em mim. Foi graças ao trabalho, paciência e dedicação de vocês que consegui chegar até aqui. Aos meus amigos, que estiveram ao meu lado nos momentos de dificuldade e celebração, meu sincero agradecimento por tornarem o percurso mais leve.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à minha orientadora, que não foi apenas orientadora: foi psicóloga, conselheira, mediadora da minha ansiedade e até intérprete dos meus surtos acadêmicos. Obrigado por acreditar em mim mesmo quando eu aparecia mais perdido que aluno no primeiro dia de aula. Sua confiança e paciência foram essenciais para que este trabalho existisse, e eu serei eternamente grato por ter encontrado alguém que soube me acalmar e me guiar ao mesmo tempo.

Agradeço também a mim mesmo, porque sinceramente... eu mereço. Foram noites em claro, cafés duvidosos, crises existenciais e pelo menos cinco tentativas de abandonar tudo e virar influencer. Mas, ainda assim, eu não perdi a sanidade ou, pelo menos, parte dela continua aqui. Parabéns pra mim, eu lutei.

À minha família, deixo minha gratidão mais profunda. Vocês sempre foram minha base, meu abrigo e meu porto seguro. Foram vocês que caminharam debaixo do sol para que eu pudesse encontrar um pouco de sombra no caminho. Sem o apoio, a força e a paciência de vocês, eu jamais teria chegado até aqui.

E às minhas amigas Iara Karoline, Maria Vitória e Maria, meu trio de apoio emocional e espiritual: obrigada por nunca me deixarem desistir, por ouvirem meus áudios gigantes, por entenderem meu estresse e, principalmente, por me lembrarem quem eu sou quando eu mesmo esquecia. Vocês estiveram comigo nos dias bons e nos dias que eu queria jogar o TCC pela janela. A todas essas pessoas que me ajudaram a continuar de pé, mesmo quando minhas pernas tremiam, deixo meu agradecimento mais sincero e emocionado. Este trabalho é meu, mas também é de vocês.

RESUMO

A língua inglesa é uma das mais faladas do mundo e seu status de língua franca nos documentos que norteiam a educação básica traz consigo a sugestão do ensino das variantes da língua inglesa e a conscientização para os falares não-hegemônicos. Todavia, nas escolas, esses são conteúdos que não surgem com frequência dada a prioridade ao ensino das estruturas gramaticais. Por isso, o objetivo dessa pesquisa foi abordar variação linguística na aula de inglês no Ensino Médio por meio de uma sequência de aulas usando músicas pop. De modo específico, o estudo objetivou descrever a variação linguística e seus tipos; apresentar os círculos de Kachru (1988) e as variantes da língua inglesa; discutir as vantagens e desvantagens de usar músicas na aula de LI; elaborar as atividades e materiais para a intervenção no Ensino Médio e; avaliar a sequência. Para isso, o trabalho se fundamentou em Labov (2008), Silva (2008), Silva (2021) para estudos de variação linguística; Zimmermann (1996), Gobbi (2001), Bonato (2014) para o estudo da relação entre música e ensino de inglês; e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o desenho da sequência didática. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa no processo da pesquisa-ação tendo como universo o campo de estágio supervisionado obrigatório em língua inglesa no 2º ano do Ensino Médio em uma escola privada de Serra Talhada. Após a condução das seis horas-aula, foi possível verificar que a utilização de músicas associadas à discussão sobre variações linguísticas do inglês ampliou o engajamento dos estudantes e favoreceu uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Palavras-chave: Ensino Médio, língua inglesa, música, variação linguística.

ABSTRACT

English is one of the most widely spoken languages in the world, and its status as a *lingua franca* in documents that guide basic school education suggests the teaching of English language variants and awareness of non-hegemonic dialects. However, in schools, those are subjects that are often neglected, given the priority of teaching grammatical structures. Therefore, the aim of this research was to address linguistic variation in English classes in high school through a sequence of lessons using pop music. Specifically, the study aimed to describe linguistic variation and its types; present Kachru's circles (1988) and variants of the English language; discuss the advantages and disadvantages of using music in English language classes; develop activities and materials for intervention in high school; and evaluate the sequence. To this end, the work was based on Labov (2008), Silva (2008), Silva (2021) for studies of linguistic variation; Zimmermann (1996), Gobbi (2001) and Bonato (2014) for the study of the relationship between music and English teaching; and the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) (Brasil, 2018) for the design of the lessons. The research adopted a qualitative approach in the action-research perspective in the field of the mandatory supervised internship in English with high school sophomores. After conducting six class hours, it was possible to verify that the use of songs, combined with discussions about English linguistic variation, significantly increased student engagement and promoted a more dynamic and meaningful learning experience.

Keywords: High school, English, music, variation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fotografia das três cantoras presentes na sequência didática	24
Figura 2 Slide apresentado e atividades realizadas na aula 1	30
Figura 3 Imagem do vídeo exibido e dos alunos realizando a atividade de compreensão	31
Figura 4 Slide usado na aula e atividade realizada pelos alunos sobre o patois	33
Figura 5 Foto do professor anotando no quadro e dos estudantes concentrados na atividade da aula	34
Figura 6 Imagens da sala de aula para a produção do mapa mental	35
Figura 7 Imagens das apresentações dos mapa mentais	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LÍNGUA INGLESA	11
3 MÚSICA E ENSINO DE INGLÊS	15
4 METODOLOGIA	21
5 LEVANDO MÚSICA E VARIAÇÃO AO ENSINO MÉDIO	29
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A – PRODUÇÕES	43

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa (LI) é uma das mais faladas do mundo e seu status de língua franca nos documentos que norteiam a educação básica traz consigo a sugestão do ensino das variantes da língua inglesa e a conscientização para os falares não-hegemônicos. Espera-se que o aluno compreenda a diversidade de usos da língua e reconheça que o inglês circula em diferentes países, culturas e identidades, todavia, nas escolas, esses são conteúdos que não surgem com frequência dada a prioridade ao ensino das estruturas gramaticais ou ao modelo hegemônico britânico-americano. Essa perspectiva ainda aparece pouco nas escolas, em grande parte porque o ensino tradicional prioriza a gramática, o vocabulário isolado e modelos fixos de “correção”, deixando as discussões sobre variação linguística em segundo plano. Nesse cenário, o uso de músicas em sala de aula torna-se uma alternativa pedagógica potente, pois permite que o aluno tenha contato direto com múltiplas vozes do inglês global.

Por isso, o objetivo dessa pesquisa foi o objetivo dessa pesquisa foi abordar variação linguística na aula de inglês no Ensino Médio por meio de uma sequência de aulas usando músicas pop. De modo específico, o estudo objetivou descrever a variação linguística e seus tipos; apresentar os círculos de Kachru (1988) e as variantes da língua inglesa; discutir as vantagens e desvantagens de usar músicas na aula de LI; elaborar as atividades e materiais para a intervenção no Ensino Médio; e avaliar a sequência.

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa no processo da pesquisa-ação, tendo como universo o campo de estágio supervisionado obrigatório em língua inglesa no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada no Colégio Domínio/Escola Nova Geração, instituição privada localizada no município de Serra Talhada – PE, para a qual o pesquisador trabalha. A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta foi o 2º ano do Ensino Médio, composta por adolescentes entre 15 e 17 anos. A escolha dessa turma se deu pelo fato de estar em uma etapa intermediária do ciclo escolar, o que possibilitou uma abordagem equilibrada: o 1º ano ainda apresentava um nível de maturidade inicial para a proposta e o 3º ano mostrava maior dispersão devido à proximidade do término do ensino médio e do Exame Nacional do Ensino Médio. O estudo teve início com uma

observação diagnóstica da turma, elaboração da intervenção, a regência das aulas e sua respectiva avaliação.

Além da introdução, esta monografia se divide em quatro seções: Variação Linguística e Língua Inglesa, em que apresentamos os conceitos de variação linguística e suas tipologias, relacionando com a língua inglesa e sua concepção como língua franca; Música e Ensino de Inglês, em que discutimos a relação da música com o aprendizado de línguas; Metodologia; Levando Música e Variação ao Ensino Médio, quando apresentamos os resultados da intervenção; seguidas das nossas considerações finais e das referências.

2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LÍNGUA INGLESA

O objetivo desta seção é definir variação linguística, apresentar os tipos de variação linguística, conforme os estudos de sociolinguística variacionista, e, posteriormente, relacionar estes conteúdos à língua inglesa. Na relação entre variação linguística e língua inglesa, consideramos sua história, didaticamente segmentada em três fases, bem como o status global e desterritorializado desta língua que culmina na noção de *inner*, *outer* e *expanding circle*, conforme Kachru (1988), citado por Valpa (2020).

Foi William Labov, na década de 1960, com sua pesquisa sobre o inglês falado na ilha Martha's Vineyard nos Estados Unidos, quem demonstrou a possibilidade da variação linguística ser objeto de sistematização. Em 1964, após o término de sua pesquisa sobre a estratificação social do inglês em Nova York, ele estabeleceu um modelo de descrição e interpretação do fenômeno linguístico no contexto social de comunidades urbanas, que ficou conhecido por Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação.

O termo Sociolinguística começou a circular nessa mesma época, em um congresso organizado por William Bright, que reuniu estudiosos como John Gumperz, Dell Hymes e o próprio Labov (Mota; Silva, 2019). A proposta era compreender como os fatores sociais de classe, idade, gênero, origem geográfica se relacionavam de forma sistemática com as escolhas linguísticas dos falantes. Ou seja, a língua deixou de ser vista apenas como um sistema abstrato e passou a ser entendida também como uma prática social.

A sociolinguística estuda a variabilidade linguística a partir de dois pontos de vista: diacrônico e sincrônico. No primeiro, observa-se como a língua muda ao longo da história, identificando processos de transformação fonética, morfológica e lexical que resultam em novos estágios da língua. Já no segundo, a análise se volta para as diferentes formas que coexistem em um mesmo momento, em uma mesma comunidade de fala.

Variação linguística, conforme Labov (2008) é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou o mesmo valor de verdade, e com o mesmo significado. Para o autor, essa heterogeneidade não é fruto do acaso, mas se organiza de maneira sistemática,

condicionada por fatores linguísticos, como o contexto fonético em que um som ocorre e por fatores sociais como, classe, idade, sexo ou grau de escolaridade.

Pode-se definir variação linguística como um fenômeno natural e constante em todas as línguas, refletindo a diversidade dos contextos sociais, históricos, regionais e culturais em que a linguagem é usada. Como apontam Labov (2008), Bagno (2007), a variação faz parte da dinâmica viva da língua e está longe de ser um erro, ou seja, representa suas origens e a capacidade de adaptar-se. Toda língua apresenta diferentes formas de uso, e essas variações devem ser reconhecidas e valorizadas no processo de ensino-aprendizagem.

No escopo dos estudos de sociolinguística variacionista, existem os seguintes tipos de variação linguística: diacrônica, diatópica, diastrática, diafásica. Conforme Silva (2009), a variação diacrônica envolve mudanças na língua ao longo do tempo, por exemplo, a evolução do inglês antigo para o inglês contemporâneo; a variação diatópica se refere às diferenças linguísticas entre regiões geográficas, como o inglês falado nos EUA, Austrália ou África do Sul; a variação diastrática ocorre entre diferentes grupos sociais com base em fatores como classe, idade, escolaridade e gênero; e a variação diafásica diz respeito às mudanças no uso da língua de acordo com o grau de formalidade ou o contexto comunicativo.

A partir disso, surgem os conceitos de variante, variável e variedade. No entanto, todas as variações devem ser compreendidas como formas legítimas de uso linguístico, sem atribuição de valor hierárquico entre elas, pois as línguas estão sempre mudando, acompanham o tempo e as tecnologias, as pessoas e os contextos em que são usadas. Por isso, entender a variação linguística é tão importante: ajuda a enxergar como as línguas funcionam de verdade no dia a dia e como elas mudam ao longo do tempo. Isso é particularmente importante quando falamos de uma língua com status global como o inglês (Labov, 2008; Bagno, 2007).

Para entender a variação linguística na língua inglesa é necessário olhar para sua história (variação diacrônica) para entender como ela surge e se espalha pelo mundo. Segundo Silva (2021), os diversos dialetos germânicos falados pelos Anglo-Saxões, que migraram da região da atual Alemanha e da Dinamarca, deram origem ao inglês. No entanto, acredita-se que eles não foram os primeiros a ocupar a ilha da Bretanha, já que os povos celtas habitavam a região há mais de mil anos. Para facilitar a compreensão, a história do inglês costuma ser dividida em três grandes períodos: inglês antigo (*Old English*), inglês médio (*Middle English*) e inglês

moderno (*Modern English*).

O inglês antigo começou a se consolidar na Grã-Bretanha por volta do século V, após o fim do domínio romano. Ele se dividia em quatro dialetos principais: *West Saxon*, *Mercian*, *Northumbrian* e *Kentish*. Nesse período, a língua recebeu forte influência do latim, trazido principalmente pelo cristianismo, e do nórdico antigo, resultado das invasões vikings que marcaram a região (Silva, 2008, p. 32).

Outro momento decisivo veio em 1066, com a conquista normanda. O francês passou a ser a língua da corte e da elite, enquanto o povo continuava falando inglês. Esse contato trouxe muitas palavras novas e simplificou a gramática, dando origem ao inglês médio (*Middle English*). Nesse período, a língua foi se transformando, aproximando-se mais do inglês que conhecemos hoje (Silva, 2008, p. 43).

A partir do século XV, com o Renascimento, a invenção da imprensa e a expansão marítima, o inglês entrou em nova fase. O contato com outras culturas e línguas trouxe ainda mais vocabulário e mudanças, marcando o início do inglês moderno (*Modern English*). Assim, a língua foi se adaptando ao longo dos séculos, acompanhando as transformações históricas, sociais e culturais, até alcançar o status global que possui hoje (Silva, 2008, p. 49).

O modelo dos Círculos de Kachru (1988 apud Valpa, 2020) possibilita a compreensão da diversidade do inglês falado no mundo, dividindo os países em três grupos: o Círculo Interno (*inner*), formado por países onde o inglês é língua materna, como EUA, Reino Unido e Austrália; o Círculo Externo (*outer*), que inclui países onde o inglês tem papel institucional ou não oficial, como na Índia ou na Nigéria, ou seja, uma língua falada de geração para geração por herança colonial, ou seja, foi algo imposto; e o Círculo em Expansão (*expanding*), composto por países onde o inglês é aprendido como uma língua adicional, como Brasil, China e Japão. Cada um desses círculos apresenta características próprias nos aspectos fonético-fonológicos, como diferentes pronúncias para certas palavras; lexicais, envolvendo o uso de termos distintos para os mesmos objetos; e sintáticos, refletidos em diferentes formas de construir sentenças, levando em consideração o seu contexto de fala e o propósito da comunicação.

A Língua Inglesa, por ter se espalhado globalmente, tornou-se uma língua franca, isto é, uma ferramenta de comunicação usada por pessoas de diferentes origens linguísticas. Isso significa que a forma como o inglês é falado no mundo varia bastante, e é justamente essa diversidade que precisa ser considerada nas

aulas de língua inglesa. Silva e Smith (2012) destacam que, em países como Nigéria, Índia e África do Sul, o inglês foi ressignificado pelas comunidades locais. Essas versões da língua apresentam traços culturais e linguísticos próprios e são completamente funcionais.

Diante disso, o ensino de inglês deve fugir da ideia de um único "modelo ideal" e trabalhar com diferentes formas reais de uso da língua, ajudando o aluno a entender a diversidade linguística como algo legítimo e enriquecedor. Quando os estudantes têm contato com músicas, textos e falas autênticas de diferentes lugares, ampliam sua compreensão da língua como ferramenta de comunicação plural, e não como um produto fixo, limitado a um país ou cultura. Para entender como essa perspectiva deve chegar às aulas de língua inglesa, a seguir nos voltamos rapidamente para as orientações da Base Nacional Comum Curricular sobre a variação linguística no ensino de língua inglesa.

3 MÚSICA E ENSINO DE INGLÊS

Esta seção tem como objetivo discutir o uso de músicas para o ensino de inglês para alunos do Ensino Médio, tendo em vista seus benefícios e seus desafios, levando em conta o contexto social de cada estudante. O uso de músicas para o ensino de inglês é considerado interessante e lúdico, pois a ideia é que se saia da metodologia tradicional, que leva em consideração apenas o livro como elemento didático. Ao quebrar a tradição repetitiva de apenas copiar no quadro e usar somente o livro como fonte didática, o professor acaba aproximando o aluno do seu conteúdo, pois ao trazer músicas que se comuniquem com os jovens e seus determinados contextos, gera uma identificação, o que ajuda na condução das aulas. A ideia do lúdico se perpetua pela visão de Almeida (2009) quando o autor afirma:

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, que quer dizer “jogo”. Se isso se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (Almeida, 2009, s.p.)

A música é algo que sempre esteve presente na vida das pessoas como uma forma de expressão que tem o poder de despertar os sentimentos de quem as escuta (Zimmermann, 1996). Para Gobbi (2001), a evolução da música pode ser compreendida em diferentes etapas: inicialmente como linguagem mágica voltada à comunicação com o divino; em seguida, como ciência, associada a áreas como a Matemática e a Astronomia; depois, como forma de oração e expressão religiosa; e, por fim, como arte e entretenimento, momento em que o som se mistura ao aspecto profano e adquire novas dimensões estéticas. Para os gregos, a música possuía origem mitológica e ocupava papel essencial na formação intelectual, ao lado do teatro e das práticas esportivas. Murphey (1990), por sua vez, associa o surgimento da música às emoções humanas, sugerindo que o ser humano aprendeu a cantar antes mesmo de falar. Ele observa ainda que as crianças têm contato inicial com a linguagem por meio de aspectos melódicos e afetivos, o que denomina de *motherese language*.

Para Bonato (2014) o impacto emocional da música é essencial para a aprendizagem. A autora observa que, ao criar um ambiente descontraído e motivador, o professor ajuda o aluno a reduzir a ansiedade e a insegurança em relação ao uso do idioma. Esse fator emocional é fundamental para o desenvolvimento da confiança e da fluência oral, já que a aprendizagem de uma língua requer exposição constante e disposição para se comunicar, mesmo com erros. Ou seja, a autora reforça que a música é um instrumento pedagógico que alia prazer, emoção e conhecimento, tornando as aulas mais envolventes e produtivas. Ela defende que o professor deve selecionar músicas adequadas ao nível e aos interesses da turma, gerando o interesse deles acerca das aulas, explorando-as de maneira planejada para atingir objetivos linguísticos específicos. Assim, o uso de canções não deve ser visto apenas como entretenimento, mas como uma metodologia que estimula a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento integral do aprendiz de língua inglesa.

Em sua dissertação Bonato (2014) aponta que a música está presente e nos acompanha na maior parte do tempo, no entanto, existem ainda algumas barreiras ao tentar inserir essa metodologia no ensino de inglês, a sua principal observação é que a música não é levada a sério, além disso, ela não está incluída na listagem tradicional de conteúdos. E, entre outros fatores, está também a questão de poder trabalhar as salas vizinhas, a dificuldade de achar as letras de músicas adequadas ao conteúdo, a dispersão que é gerada, pois os alunos querem apenas ouvir as músicas e não se nota um interesse semelhante para realizar as atividades em sala.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o ensino de Língua Inglesa como uma prática social que deve promover o desenvolvimento das competências comunicativas, interculturais e críticas dos estudantes. Sendo assim, o uso da música em sala de aula representa uma metodologia que dialoga diretamente com os objetivos do componente curricular, por integrar linguagem, emoção e cultura, estimulando a participação ativa e significativa dos alunos.

Quando olhamos para o Ensino Fundamental Anos Finais, é possível perceber que o trabalho com músicas permite desenvolver habilidades como (EF06LI01), que propõe identificar a função social de textos orais e escritos em língua inglesa, e (EF07LI02), que envolve compreender e usar expressões da cultura anglófona presentes em canções e outras produções artísticas. Além disso, atividades musicais favorecem as habilidades (EF08LI04), que propõe que o aluno

compreenda e produza textos orais e escritos em língua inglesa considerando diferentes propósitos comunicativos, explorando a linguagem de forma reflexiva e significativa, e (EF09LI05), que amplia essa proposta ao incentivar o estudante a utilizar a língua inglesa na produção de textos autorais, articulando elementos culturais, linguísticos e expressivos em contextos reais de comunicação. Essas habilidades estimulam o estudante a interpretar e produzir textos orais e escritos de maneira criativa e crítica, levando em conta aspectos culturais e contextuais. Ao associar o aprendizado linguístico à dimensão afetiva e cultural e trazer algo mais próximo da realidade deles, o ensino com músicas amplia as formas de aprendizagem, em consonância com a proposta interdisciplinar da BNCC.

Já no Ensino Médio, o uso da música continua a desempenhar papel fundamental na formação linguística e crítica dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como (EM13LGG101), que estimula a compreensão e o uso da língua inglesa em práticas sociais significativas, e (EM13LGG104), que promove a reflexão sobre aspectos culturais, identitários e linguísticos presentes em produções artísticas e midiáticas. As músicas também contribuem para o alcance das habilidades (EM13LGG201) e (EM13LGG202), que incentivam o estudante a expressar-se criativamente em diferentes gêneros orais e escritos, ampliando repertórios e práticas discursivas. Por fim, relaciona-se à habilidade (EM13LGG303), que valoriza o papel das linguagens artísticas e midiáticas na construção de sentidos, reconhecendo o potencial estético e cultural das produções simbólicas.

Assim, o trabalho com canções nas aulas de inglês para o Ensino Médio não apenas fortalece as quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading e writing*), mas também promove uma aprendizagem significativa, sensível e conectada à realidade sociocultural dos estudantes.

Segundo Bonato (2014), o aprendizado de línguas estrangeiras apresenta obstáculos, especialmente para aqueles que não têm contato cotidiano com o idioma, e o uso da música oferece um meio dinâmico e atrativo de superar essa dificuldade. A autora destaca que as canções trazem ritmo, emoção e contexto, o que favorece a memorização e transforma o aprendizado em uma experiência mais significativa e prazerosa. Para ela: “A música, quando associada ao ensino de língua inglesa, pode ser uma estratégia eficaz para despertar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, a música atua como recurso interdisciplinar, dentro de uma mesma atividade.” (Bonato, 2014, p. 13).

Segundo Reuse (2012), observa-se a importância de estimular as inteligências múltiplas dos alunos como parte do processo educativo. A influência dos meios de comunicação e da internet, que recorrem a imagens e sons para atrair crianças e jovens, pode ser aproveitada pelos professores de Letras no ensino de Línguas Estrangeiras e também pelas escolas básicas com suas devidas adaptações.

Nesse sentido, este estudo busca compreender como os estudantes percebem as diferentes variantes do inglês faladas em países colonizados pela Inglaterra, identificando de que forma essas variedades influenciam sua compreensão sobre o inglês como língua global e como essa abordagem se relaciona com práticas de ensino que valorizam a diversidade linguística e cultural. Além disso, pretende-se analisar como os alunos reconhecem, interpretam e avaliam essas variedades a partir das atividades propostas em sala de aula, observando possíveis mudanças em suas percepções e atitudes diante da pluralidade da língua inglesa. Considerando que muitos docentes foram formados em um modelo de ensino tradicional e linear, mas hoje lidam com alunos que carecem de práticas mais dinâmicas, a pesquisa se mostra relevante, já que existem inúmeros recursos disponíveis que podem ser utilizados para potencializar o desenvolvimento das inteligências no processo de aprendizagem.

Dessa forma, cabe ao professor romper com práticas pedagógicas repetitivas e buscar estratégias que despertem o engajamento dos estudantes, promovendo experiências de aprendizagem mais dinâmicas e significativas. Entretanto, essa tarefa se torna cada vez mais complexa diante do contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais e pelo excesso de estímulos a que os alunos estão expostos. A dispersão e a falta de concentração em sala de aula refletem não apenas desinteresse, mas também um novo modo de interação com o conhecimento, mediado por telas, sons e imagens. Assim, os mesmos recursos tecnológicos que podem enriquecer o processo educativo também podem se tornar elementos de distração, revelando a ambiguidade dos avanços tecnológicos na formação dos jovens. Cabe, portanto, ao docente encontrar um equilíbrio entre o uso crítico e pedagógico dessas ferramentas, transformando-as em aliadas na construção do conhecimento e na valorização da aprendizagem significativa.

Segundo Antunes (2008), a palavra “inteligência” tem sua origem na união

das palavras latinas 'inter' (entre) e 'eligere' (escolher). Ou seja, entende-se que há um poder de escolha e essas inteligências são diferentes, reconhecendo-se que nem todo mundo aprende da mesma forma, com as mesmas metodologias, reforçando a ideia de uma inovação em relação a métodos tradicionais.

De acordo com Gardner (1994), a teoria das inteligências múltiplas abrange diferentes capacidades cognitivas: a linguística/verbal, relacionada ao uso da linguagem para se comunicar de forma persuasiva e eficaz, tanto oralmente quanto por escrito; a lógico-matemática, ligada ao raciocínio dedutivo, à identificação de padrões e à resolução de problemas; a espacial, associada à percepção de formas, relações visuais e representações tridimensionais; a musical, voltada à sensibilidade para sons, ritmos e composições; a cinestésica corporal, que envolve controle e coordenação motora; a naturalista, voltada à percepção do ambiente natural; a interpessoal, que corresponde à habilidade de compreender emoções, intenções e comportamentos de outras pessoas; e, por fim, a intrapessoal, que diz respeito ao autoconhecimento, ao manejo de sentimentos e à consciência das próprias habilidades e limitações. Nesse sentido, compreender as múltiplas formas de inteligência, conforme propõe Gardner, permite estabelecer um paralelo com a diversidade linguística presente no ensino de inglês. De modo análogo às diferentes capacidades cognitivas dos aprendizes, a língua inglesa também se manifesta em múltiplas variantes culturais e sociais, que devem ser reconhecidas e valorizadas no contexto educacional. Essa perspectiva amplia o olhar do professor, incentivando práticas pedagógicas que contemplem a pluralidade linguística e cultural dos falantes de inglês ao redor do mundo.

Diante da variedade de variantes existentes, surge uma questão importante: qual inglês deve ser abordado? Por muito tempo, o ensino de língua inglesa esteve preso ao modelo britânico ou norte-americano como padrão de correção e prestígio, e essa realidade é criticada por autores brasileiros que apontam a persistência do mito do falante nativo no contexto educacional (Anjos, 2019; Silva, 2025; Alves, 2021). Por outro lado, o ensino de Língua Inglesa, obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), mantém-se entendido como uma língua de alcance mundial, devido à diversidade de seus usos, falantes e funções na atualidade. Dessa forma, reforça-se seu papel como língua franca, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2018).

É necessário abrir o leque de possibilidades e incluir na sala de aula outras

formas de falar o inglês, valorizando as diferentes variantes que surgiram em países colonizados pelos ingleses, como África do Sul, Nigéria, Índia, Barbados e Jamaica, pois a BNCC (Brasil, 2018) ressalta que o ensino da língua inglesa deve ir além da imitação de modelos nativos, priorizando o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a compreensão das múltiplas formas de uso do idioma no mundo contemporâneo

:

Naquela etapa, além dessa visão intercultural e “desterritorializada” da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo orientou o início de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes. (Brasil, 2018)

Dessa forma, trabalhar com as variantes linguísticas do inglês contribui para formar estudantes mais críticos, conscientes da diversidade linguística e cultural e capazes de atuar de maneira significativa em contextos de comunicação global. Essa abordagem não apenas amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas também os aproxima de novas culturas, identidades e modos de ver o mundo, tornando o aprendizado mais real, humano e intercultural.

Ao explorar a língua inglesa em suas diversas manifestações, o professor contribui para quebrar estigmas relacionados à ideia de “língua difícil” ou à busca por uma pronúncia “igual à de um nativo”. Mas, afinal, de qual nativo estamos falando? Do britânico, do americano, do australiano ou do sul-africano? A proposta, com essa mudança de perspectiva, é deslocar o foco da imitação para a comunicação e compreensão cultural, entendendo o inglês como uma língua global, plural e em constante transformação. Ensinar o idioma sob essa perspectiva é uma forma de encurtar barreiras e aproximar culturas, mostrando que todas as variantes têm valor e legitimidade e que o objetivo maior deve ser o entendimento mútuo e o respeito à diversidade linguística.

Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando os procedimentos de coleta de dados, a observação da turma,

o planejamento das atividades e a aplicação da sequência didática. Além disso, discute-se de que forma os dados obtidos foram analisados, permitindo compreender como os alunos responderam à proposta e quais indícios de aprendizagem emergiram ao longo do processo.

4 METODOLOGIA

Essa seção tem como objetivo apresentar e descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa, explicitando os procedimentos adotados desde a observação inicial da turma até a aplicação e análise da sequência didática proposta. O trabalho foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, por buscar compreender o fenômeno em seu contexto natural, valorizando a interpretação e a experiência dos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). A estrutura metodológica segue a compreensão de que a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar fenômenos, mas em interpretá-los em profundidade a partir do contexto em que acontecem (Prodanov; Freitas, 2013). De acordo com os autores, “A pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

Além disso, o estudo possui caráter exploratório, uma vez que possibilitou maior familiaridade com a realidade estudada e permitiu delinear caminhos e decisões ao longo do processo (Gil, 2008). Por fim, esta investigação fundamenta-se nos princípios da pesquisa-ação, pois envolve a participação ativa do pesquisador na prática pedagógica, articulando observação, intervenção e reflexão em um movimento contínuo de construção e ressignificação da prática docente (Thiollent, 2011).

A pesquisa foi realizada no Colégio Domínio/Escola Nova Geração, instituição privada localizada no município de Serra Talhada – PE, para a qual o pesquisador trabalha e por ter mais liberdade na aplicação do projeto optou por a mesma. A turma escolhida para o desenvolvimento da proposta foi o 2º ano do Ensino Médio, composta por adolescentes entre 15 e 17 anos. A escolha dessa turma se deu pelo fato de estar em uma etapa intermediária do ciclo escolar, o que possibilitou uma abordagem equilibrada: o 1º ano ainda apresentava um nível de maturidade inicial para a proposta e o 3º ano mostrava maior dispersão devido à proximidade do término do ensino médio e do Exame Nacional do Ensino Médio.

O estudo teve início com uma observação diagnóstica da turma, que buscou compreender o perfil dos alunos, suas experiências prévias e o grau de afinidade com a língua inglesa. Com isso, realizou-se a diagnose do grupo-classe, por meio da observação direta do comportamento, do nível de familiaridade com o inglês e das

formas de interação entre os estudantes. Essa etapa foi essencial para identificar tanto as dificuldades quanto as potencialidades da turma, possibilitando verificar não apenas o desempenho linguístico, mas também aspectos como engajamento, expectativas e modos de participação.

Nessa etapa, foi possível perceber que se tratava de um grupo com pouco contato com o inglês fora do ambiente escolar, o que resultava em dificuldades na compreensão oral e na escrita do idioma. Apesar disso, observou-se uma boa receptividade às atividades, demonstrando interesse e disposição para participar de propostas mais dinâmicas e interativas.

A partir dessa análise inicial, foi elaborado um planejamento pedagógico voltado às necessidades da turma, com o intuito de aproximar o ensino de inglês da realidade dos alunos e tornar o aprendizado mais significativo. Para isso, foi desenvolvida uma sequência didática que priorizou o uso de recursos diversificados, como músicas, textos multimodais e atividades comunicativas, promovendo a integração das quatro habilidades linguísticas: *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*. Essa sequência buscou romper com a metodologia tradicional centrada apenas no livro didático, promovendo aulas mais participativas e contextualizadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o inglês como língua franca, ou seja, como uma língua usada principalmente para comunicação entre pessoas de diferentes línguas nativas. Esse conceito muda completamente a forma como o ensino da Língua Inglesa deve acontecer na escola. Em vez de focar exclusivamente nas normas do inglês britânico ou americano, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que os alunos aprendam a reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural dos falantes de inglês no mundo. Isso significa que a variação linguística deixa de ser vista como erro e passa a ser um conteúdo a ser explorado.

A BNCC também orienta que o ensino da língua aconteça com base em textos autênticos, que reflitam o uso real da língua, como músicas, vídeos e produções culturais de países variados. Isso permite que o aluno compreenda o inglês em suas diversas formas, desenvolvendo competência intercultural e respeitando outras realidades linguísticas. A escola, portanto, tem o papel de promover práticas que incentivem o contato com diferentes variantes do inglês, mostrando aos alunos que não existe apenas uma forma correta de falar, mas sim várias formas possíveis e legítimas. Isso fortalece o pensamento crítico e prepara os estudantes para interagir em contextos reais e diversos.

Por isso, durante a elaboração da sequência didática, optou-se por trabalhar o ensino de inglês a partir de músicas de artistas provenientes de países colonizados pela Inglaterra, como África do Sul, Barbados e Austrália, pois foi verificado que a maioria dos estudantes não tinha conhecimento da origem de artistas do mundo anglófono e associava o inglês apenas a países como Estados Unidos e Reino Unido. A proposta, portanto, visava desconstruir essa visão limitada e hierarquizada da língua, promovendo reflexões sobre identidade, cultura e diversidade linguística. Além de despertar o interesse dos alunos pela musicalidade e pelas mensagens presentes nas canções, essa abordagem teve o objetivo de ampliar a visão dos alunos sobre a língua inglesa enquanto língua global e não territorializada, conforme defendem os estudos atuais sobre o ensino intercultural de línguas. Assim, a sequência poderia apresentar a língua inglesa como local de comunicação multicultural e de reconhecimento das vozes históricas e artísticas que emergem de contextos antes marginalizados.

O uso da música no ensino de língua inglesa, por sua vez, se justifica tanto pelo seu potencial motivador quanto pela sua capacidade de criar vínculos afetivos com o aprendizado. A música está presente no cotidiano dos estudantes, o que facilita a aproximação entre o conteúdo escolar e suas vivências pessoais, tornando o processo mais significativo e menos intimidante (Filho, 2007 apud Silva, 2011). Nesse sentido, a música não apenas auxilia na aquisição de vocabulário e estruturas linguísticas, mas também promove engajamento, construção de sentido e consciência cultural, constituindo-se como um recurso essencial para um ensino de inglês mais humano e conectado à realidade dos alunos.

O planejamento da sequência foi dividido por semanas de forma que em cada semana se abordava uma variante da língua inglesa, por meio da música de um(a) artista advindo de um país de variante não hegemônica.

Planejamento "Levando Música e Variação ao Ensino Médio"

Competências da BNCC: (EM13LGG101) (EM13LGG104)

Carga horária total: 6 aulas de 50 minutos

Artistas abordados: Tyla (África do Sul), Rihanna (Barbados), Sia (Austrália)

Conteúdos principais: Cultura, expressões idiomáticas, variação linguística, compreensão oral, vocabulário em contexto.

Objetivo geral:

Discutir as variações linguísticas no uso da língua inglesa inglês em diferentes países.

Objetivos Específicos

- 1 Interpretar letras de músicas em língua inglesa de cantoras de diferentes países.
- 2 Identificar e analisar expressões idiomáticas e gírias presentes nas canções.
- 3 Refletir sobre a música como ferramenta de comunicação global e resistência cultural.

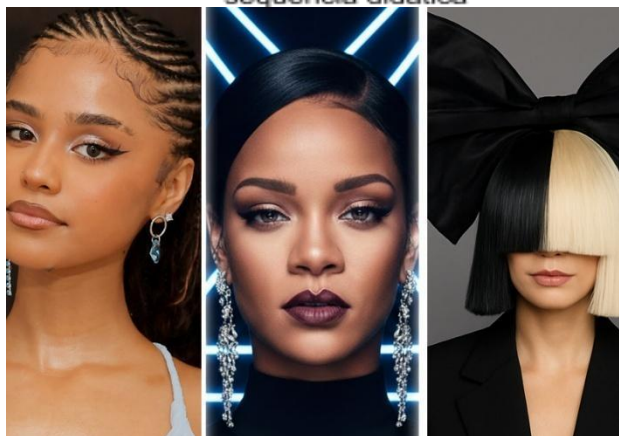
AULA 1 – Introdução: A Música como Expressão Cultural

Objetivos:

Apresentar a proposta da sequência.

Discutir o papel da música como reflexo da cultura e identidade.

Figura SEQ Figura 1* ARABIC 1 Fotografia das três cantoras presentes na sequência didática



Fonte: Google images

Atividades:

Realizar brainstorm coletivo: "O que a música diz sobre um povo?"

Realizar a apresentação geral das artistas: Tyla (África do Sul), Rihanna (Barbados), Sia (Austrália).

Expor curiosidades culturais por meio de slides com fatos culturais dos países de origem.

Construir processos de interação verbal: Os alunos respondem a indagações como "O que você já sabia sobre esses países?" e "Qual música desses artistas você conhece?"

Tarefa para casa: Pesquisar uma curiosidade sobre o país de origem de um dos artistas.

AULA 2 – África do Sul: Ritmo, identidade e inglês sul-africano

Música sugerida: Water¹ (Tyla)

Foco linguístico: gírias e sotaque e influências do “South African English”.

Atividades:

1. **Ensinar** as palavras desconhecidas nas letras que podem ser problemáticas para os alunos de forma expositiva (*sweat; dangerous; hide; cheap; whole; snatch*)
2. **Realizar a escuta ativa** e marcar as palavras que reconhece em uma lista
3. **Escutar** mais uma vez com a letra da música
4. **Realizar a análise de letra** com ênfase nos trechos com expressões: *keep my cool* (matar a calma) *I'm wildin'* (vou tocar o doido) *match my timing* (jogar no meu tempo) *talk is cheap* (falar não vale nada) *blow my mind* (me impressionar) *feeling the vibe, slow wine*.
5. **Explicar brevemente** o Amapiano, dança e influência do Zulu /Afrikaans no inglês local
6. **Exibir uma entrevista** com Tyla² para mostrar a marca do South African English na pronúncia
7. **Realizar um jogo de T or F** sobre South Africa (6 or 7 facts) e depois falar sobre o Amapiano e as línguas locais
8. **Realizar discussão guiada:** Como a música representa a juventude sul-africana? Na música, ela não tem sotaque, mas na fala, ela tem. Por que? A quem isso beneficia?
9. Como artistas de países não ocidentais adaptam sua linguagem/estilo para o público global?

AULA 3 – Barbados: O inglês caribenho

Música sugerida: Work (Rihanna)

Foco linguístico: Patois, reduções fonológicas.

Atividades:

1. **Realizar o Warm-up:** Onde fica Barbados? O que você sabe sobre o Caribe?
2. **Mostrar um mapa** e identificar a localização e aspectos culturais do país
3. **Realizar o pre-teach vocabulary** das palavras mais difíceis (*lurking; righteous; sleeve; mistake; stuck*)
4. **Realizar a primeira escuta:** Alunos identificam palavras de uma lista (sem ver a letra)
5. **Realizar a segunda escuta** com a letra e marcar rimas.
6. **Realizar a análise da letra:** Foco em versos com Patois e formações como “*me haffi work*” para que percebam a diferença fonética-ortográfica. Exemplos: *He said me haffi work* – ele disse que tem que trabalhar (he said I have to work); *He see me do mi dirt* - Ele me viu jogando sujo; *When you ah guh Learn - When you're gonna learn* (quando vai aprender); *Me nuh cyar if*

¹ Link para letra da música: <https://www.letras.com/rihanna/work-feat-drake/traducao.html>

² Link para a entrevista <https://www.youtube.com/shorts/Eort90K7btk>

him hurt - I don't care if he hurts; *Him ah go act like he nuh like* it-He's gonna act like he doesn't like it

7. **Realizar um debate sobre a representação** da mulher negra e da cultura caribenha na mídia, questionando sobre como e se elas trazem a sua cultura em suas obras e por que essa prática é importante.

AULA 4 – Reino Unido/Austrália: emoção e linguagem universal

Música sugerida: the greatest (Sia)

Foco linguístico: Diferenças lexicais

Atividades:

1. **Apresentar** as variações lexicais do inglês britânico e do australiano
2. **Realizar a escuta atenta:** Foco na pronúncia e compreensão geral.
3. **Fazer a análise da letra:** Vocabulário sobre sentimentos (*deep, faith, truth, belong*).
4. **Propor uma discussão:** Por que essa música toca pessoas até hoje?
5. **Exibir um vídeo do YouTube Short³** para eles só ouvirem e depois dizerem as diferenças mais notáveis das pronúncias
6. **Pensar uma comparação linguística:** Como o inglês australiano e britânico diferem no vocabulário e sotaque?
7. **Realizar uma discussão** em grupo acerca da neutralidade do sotaque de cantores australianos em músicas.

AULA 5 – Produção Criativa: Minhas Expressões

Objetivo: Produzir frases/músicas/textos usando expressões idiomáticas aprendidas e aspectos gerais sobre os artistas apresentados.

Atividades:

Recuperar conteúdo: Revisar expressões idiomáticas vistas nas aulas.

1. **Realizar a oficina de criação:**
2. pedir que elaborem quizes sobre as artistas ou sobre os países ou que tragam mais informações sobre cada uma das variantes
3. **Desenvolver a apresentação oral (em grupos):** Leitura ou performance dos textos criados.

AULA 6 – Encerramento e Apresentações Finais

Objetivo: Compartilhar aprendizados e refletir sobre as conexões entre idioma e cultura.

Atividades:

1. **Expor os trabalhos:** Mapas mentais sobre os artistas, feito pelos alunos.
2. **Apresentar curiosidades** sobre os artistas, países e expressões.
3. **Realizar roda de conversa:**
4. Qual artista/música mais chamou sua atenção?

³ Link para o vídeo <https://www.youtube.com/shorts/MqQQeqnI0KM>

5. O que aprendeu sobre cultura e variação linguística?
6. **Avaliação:** Participação nas atividades, apresentação dos mapas mentais, envolvimento nas discussões.

Posteriormente, realizou-se a regência e aplicação da proposta, e, ao final, ocorreu a etapa de avaliação e reflexão da experiência por meio de um formulário Google⁴, que contava com 10 questões, sendo 9 de múltipla escolha e a última aberta, considerando não apenas os resultados finais, mas também o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o engajamento ao longo do percurso e a resposta dos alunos à proposta. Esse momento buscou compreender o impacto da sequência didática no processo de aprendizagem e apontar possibilidades de continuidade e aprimoramento.

Perguntas do questionário:

1. Você se sentiu motivado(a) a participar das aulas durante essa sequência didática?
2. O uso de músicas ajudou a tornar o aprendizado de inglês mais interessante?
3. Você conseguiu entender melhor algumas palavras ou expressões em inglês através das músicas trabalhadas?
4. As discussões e atividades feitas em sala ajudaram você a interpretar melhor o significado das músicas?
5. Você notou alguma mudança na sua visão sobre países que falam inglês além dos Estados Unidos e Reino Unido?
6. As músicas escolhidas dialogaram com seu gosto musical ou chamaram sua atenção?
7. Durante as atividades em grupo, você se sentiu à vontade para participar?
8. Você se sentiu mais confiante para tentar falar ou interpretar palavras em inglês após essa sequência?
9. A produção final (apresentação/oral) ajudou você a fixar e compreender melhor o conteúdo trabalhado?
10. Você acha que aulas de inglês usando música deveriam acontecer com mais frequência? Por quê?

Dessa forma, o desenho metodológico desta pesquisa compreendeu diferentes etapas articuladas entre si. Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico, com o objetivo de fundamentar teoricamente o uso de metodologias ativas e o ensino de inglês mediado por recursos culturais e musicais. Esse levantamento permitiu compreender a relevância de abordagens que rompem com o modelo exclusivamente tradicional, incorporando práticas mais dinâmicas e

⁴ Link de acesso para o formulário:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0Duohl_CP5l8sdYvqvicGgBaM6StrFzC_VYt8tOf8WBQ9_g/viewform?usp=dialog

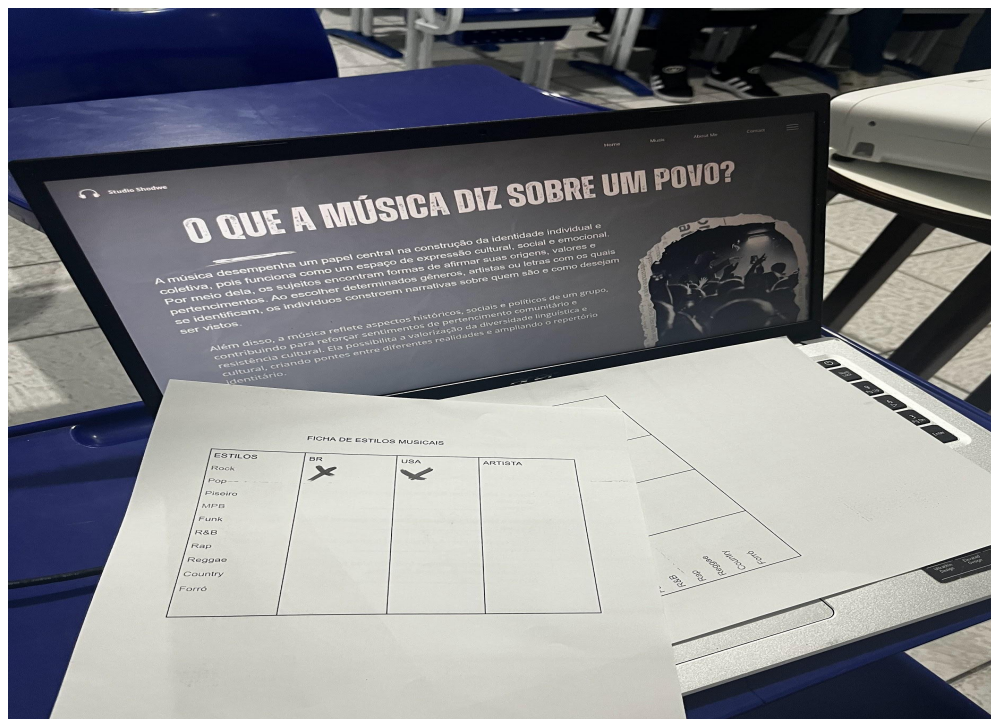
contextualizadas ao processo de aprendizagem. Na seção seguinte, narramos a experiência de regência das aulas e os seus resultados para os objetivos propostos.

5 LEVANDO MÚSICA E VARIAÇÃO AO ENSINO MÉDIO

Como dito na seção anterior, a sequência didática intitulada Levando Música e Variação ao Ensino Médio foi organizada em seis aulas para o 2º ano do Ensino Médio, cada uma com foco em aspectos culturais, linguísticos e identitários presentes nas músicas de artistas de diferentes países falantes de língua inglesa. Antes de apresentar a sequência didática desenvolvida, considero importante destacar que este texto se insere no gênero relato de experiência, cuja principal característica é descrever, de forma reflexiva, situações vivenciadas pelo próprio autor em um contexto pedagógico real. Por ter atuado simultaneamente como pesquisador e professor na aplicação desta proposta, optei por narrar a experiência em primeira pessoa, o que possibilita relatar com mais precisão as decisões tomadas, os desafios observados e os resultados percebidos ao longo do processo. A seguir, apresento o relato da regência das aulas, suas atividades e os resultados observados ao longo do processo e coletados por meio do questionário de avaliação.

A primeira aula, ministrada no dia 25 de agosto de 2025, teve caráter introdutório e buscou apresentar aos estudantes a proposta geral da sequência didática. Iniciei com um diálogo aberto, explicando quais conteúdos seriam abordados ao longo das seis aulas, destacando a relação entre música, identidade e variação linguística. Para mobilizar o conhecimento prévio da turma, escrevi no quadro a pergunta norteadora “O que a música diz sobre um povo?”. Embora inicialmente tímidos, os estudantes passaram a participar ativamente, depois da dinâmica e quando souberam que teria música nas aulas, foi algo que os deixou bastante animados, pois aquilo fugia do habitual. Eles identificaram a música como portadora de cultura, história, variações linguísticas e identidade coletiva.

Figura 2 Slide apresentado e atividades realizadas na aula 1



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Em seguida, apresentei os quatro artistas que fariam parte da sequência: Tayla, da África do Sul; Rihanna, de Barbados; Sia, da Austrália. Exibi slides contendo curiosidades linguísticas e culturais dos países de origem dos artistas, o que ampliou o repertório cultural da turma. Para promover interação oral, perguntei o que já sabiam sobre esses países e quais músicas conheciam desses artistas. A participação foi expressiva e superou as expectativas, muitos conheceram a Rihanna pela sua marca de maquiagem e a Tyla pela sua participação ativa na plataforma tiktok. Como atividade de follow-up para a próxima aula, solicitei que pesquisassem uma curiosidade sobre o país de origem de um dos artistas para compartilhar na aula seguinte.

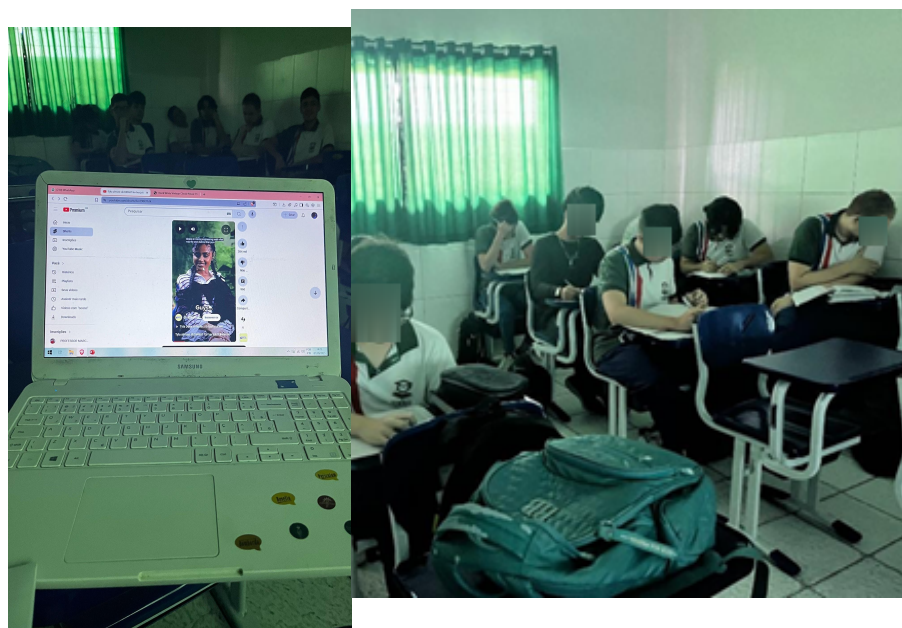
A segunda aula, ministrada no dia 01 de setembro de 2025, começou com a apresentação das curiosidades pesquisadas pelos estudantes da turma do segundo ano que é composta por 17 alunos ao total, fizemos uma roda de conversa, apenas 4 alunos trouxeram essas curiosidades, menos da metade, o que despertou uma certa preocupação do que eles não conseguirem entregar o trabalho final. Os que trouxeram, explanaram para a turma alguns fatos como: Barbados é o primeiro lugar

das Américas a nascer o sol; foi falado que a África do sul é uma grande produtora de vinhos renomados, demonstrando envolvimento com a tarefa.

Em seguida, aprofundamos o estudo sobre a África do Sul a partir da música da cantora Tayla, explorando aspectos culturais e linguísticos do *South African English*. Como planejado, a primeira parte da aula foi dedicada à música Water, com ênfase nas habilidades de *listening* e *reading* para apresentar gírias, marcas de sotaque e influências de línguas africanas na formação do inglês local, além de introduzir o gênero musical Amapiano, relevante na juventude sul-africana. Para isso, distribuí fichas com vocabulário que poderia gerar dificuldades, contendo palavras como *sweet*, *dangerous*, *hide*, *tip*, *hold* e *snatch*. Na primeira escuta da música, os estudantes identificaram palavras da lista; na segunda, analisamos a letra e suas implicações culturais, apesar de não terem conseguido identificar todas as palavras, eles focaram nas mais parecidas com o inglês padrão.

Também exibi uma entrevista com a artista para comparar sua pronúncia no canto e na fala, o que levou os estudantes a perceberem a neutralização do sotaque na música. Eles atribuíram esse fenômeno à influência da indústria fonográfica, demonstrando leitura crítica do contexto.

Figura 3 Imagem do vídeo exibido e dos alunos realizando a atividade de compreensão



Para ampliar o engajamento, apresentei um vídeo do TikTok em que Tayla aparece dançando Amapiano. Como a plataforma é próxima ao cotidiano dos que também inspiram jovens no seu modo de vestir e agir em suas redes sociais, adolescentes, Durante a atividade, os estudantes demonstraram um envolvimento crescente, especialmente porque o tema dialogava com referências culturais próximas ao universo juvenil. Muitos comentaram que nunca haviam ouvido músicas de artistas da África do Sul e se surpreenderam ao perceber como elementos culturais, estéticos e linguísticos presentes nas canções se conectavam com questões vividas pela própria juventude brasileira. Ao longo das discussões, surgiram comparações espontâneas entre a artista sul-africana e jovens cantores brasileiros, sobretudo no modo de vestir, nas temáticas abordadas e na forma como influenciam seus públicos nas redes sociais. Os alunos também participaram ativamente do jogo de perguntas e respostas sobre a África do Sul. Nesse momento, foi possível observar que relacionavam as informações apresentadas nas aulas com aquilo que já conheciam sobre cultura pop e identidade juvenil. Muitos verbalizaram que a atividade os ajudou a perceber a diversidade linguística e cultural do inglês e reconheceram que esse contato ampliou a visão que tinham sobre países anglófonos fora do eixo hegemônico Estados Unidos–Reino Unido. Além disso, vários estudantes expressaram curiosidade em conhecer outras variantes do inglês e afirmaram que a música facilitou esse processo, pois tornou o conteúdo mais próximo e acessível.

A terceira aula, ministrada no dia 17 de setembro de 2025, teve como foco o estudo do inglês caribenho, utilizando Barbados como referência cultural e a música *Work*, de Rihanna, como ponto de partida da análise. Iniciei com um *warm-up* perguntando o que sabiam sobre o Caribe e onde ficava Barbados. Muitos desconheciam que Rihanna era caribenha, o que aumentou o interesse pelo tema, por isso apresentei um mapa para localizar Barbados e compartilhei aspectos culturais do país. Entreguei um *Practical Vocabulary* com palavras possivelmente difíceis para a compreensão da música.

A quarta aula, ministrada no dia 18 de setembro de 2025, abordou as variações lexicais entre o inglês britânico e o australiano, tendo Sia como artista representativa. Apresentei diferenças lexicais entre as duas variedades e discutimos como se manifestam no cotidiano. Realizamos uma escuta atenta da música de Sia, com foco na pronúncia e na compreensão oral, seguida de uma análise do vocabulário presente na letra.

Figura 5 Foto do professor anotando no quadro e dos estudantes concentrados na atividade da aula



Fonte: elaborado pelo autor (2025)

Exibi um curto vídeo do YouTube (ver link no planejamento) comparando os sotaques britânico e australiano, os estudantes demonstraram curiosidade inicial ao comparar, no vídeo exibido, as diferenças de pronúncia entre o inglês britânico e o australiano. Muitos comentaram espontaneamente que alguns sons eram “mais fechados” ou “mais rápidos”, e alguns afirmaram que nunca tinham ouvido alguém falar inglês daquela forma. Ao discutirem a neutralização do sotaque em músicas australianas, parte da turma levantou hipóteses sobre “padronização para o mercado internacional”, mostrando reflexão sobre questões culturais e industriais. No entanto, ao entrar no debate sobre a artista analisada, percebeu-se que os estudantes tinham pouco vínculo com seu repertório musical: alguns disseram não a conhecer e outros a associaram apenas a músicas “de anos atrás”. Isso impactou o nível de participação, que ficou mais tímido em comparação às aulas anteriores. Ainda assim, houve engajamento de pequenos grupos que fizeram relações entre a forma de cantar da artista e estratégias comuns na indústria pop. A escolha de Sia para esta aula foi importante porque permitiu mostrar aos alunos uma variedade linguística que, embora não faça parte do consumo musical atual deles, é relevante

para a compreensão do inglês como língua global. Essa vivência reforçou a percepção de que o interesse dos estudantes aumenta quando o artista trabalhado dialoga diretamente com seu repertório cultural imediato.

A quinta aula, ministrada no dia 25 de setembro de 2025, tinha como proposta inicial a produção de frases, pequenos textos ou músicas utilizando expressões idiomáticas trabalhadas ao longo da sequência. Entretanto, devido ao cansaço da turma, decorrente de semana de provas e proximidade das férias, decidi ajustar a atividade para garantir melhor aproveitamento. Assim, utilizamos a aula para iniciar a produção dos mapas mentais que serviriam como atividade final da sequência. Os grupos escolheram um dos artistas que foram disponibilizados e começaram a organizar, no Canva, informações sobre curiosidades culturais, variações linguísticas e identidades relacionadas à obra. Muitos estudantes avançaram significativamente na construção dos mapas, além de iniciarem a preparação da apresentação oral, que seria concluída na aula seguinte.

Figura 6 Imagens da sala de aula para a produção do mapa mental



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A sexta e última aula foi dedicada à apresentação dos mapas mentais produzidos pelos grupos. O objetivo era verificar a compreensão dos estudantes sobre a relação entre música, cultura e variação linguística. Dos cinco grupos, quatro concluíram o mapa mental e realizaram suas apresentações; apenas o grupo responsável por apresentar um artista do Reino Unido não participou.

As exposições (ver Figura 7) foram claras, dinâmicas e demonstraram domínio dos conteúdos desenvolvidos ao longo da sequência. Os estudantes explicaram de maneira consistente os elementos culturais e linguísticos presentes nas obras dos artistas, evidenciando habilidades de organização, síntese e comunicação oral. Ao final da aplicação da sequência, foi possível perceber respostas bastante positivas e um nível elevado de interação por parte dos estudantes. Embora se tratasse de uma turma com pouco contato prévio com a língua inglesa, o uso de uma proposta diferenciada, centrada em música, cultura e variação linguística, contribuiu para um maior engajamento. Observou-se um empenho significativamente superior ao habitual pois se trata de uma turma bem dispersa e até barulhenta às vezes, porém como foi uma proposta mais descontraída, eles puderam sair da rotina, indicando que a abordagem adotada favoreceu a motivação, a participação e a construção do conhecimento de maneira mais significativa. As produções foram registradas e estão presentes nos Apêndices dessa pesquisa.

Figura 7 Imagens das apresentações dos mapa mentais



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As respostas do questionário revelam com como os estudantes perceberam a experiência didática com músicas e variação linguística. Dos 13 participantes, 12 afirmaram sentir-se motivados a participar das aulas, indicando que a proposta despertou interesse e envolvimento, enquanto apenas 1 estudante declarou não ter

se sentido motivado. Todos os 13 estudantes disseram que o uso de músicas tornou o aprendizado mais interessante e afirmaram também ter compreendido melhor palavras e expressões em inglês a partir das canções trabalhadas. Da mesma forma, 100% dos respondentes reconheceram que as discussões em sala contribuíram para interpretar o significado das músicas com mais segurança.

Sobre a ampliação da percepção cultural, 12 estudantes relataram ter mudado sua visão sobre países anglófonos além dos Estados Unidos e Reino Unido, enquanto 1 afirmou não ter percebido mudanças. Em relação ao gosto musical, as respostas apresentaram maior diversidade: 1 estudante selecionou a opção “Opção 1”, 5 afirmaram que as músicas dialogavam com seu gosto, 1 disse que não, e 6 apontaram que apenas algumas canções chamaram sua atenção. Nas atividades em grupo, 11 estudantes se sentiram à vontade para participar, 1 respondeu “talvez”, e 1 relatou não ter se sentido confortável.

Quando questionados sobre confiança para falar ou interpretar palavras em inglês após a sequência, entre os 12 que responderam, 8 disseram ter se sentido mais confiantes, 3 indicaram “talvez”, e 1 afirmou que não. Além disso, todos os 13 estudantes consideraram que a produção final ajudou a fixar e compreender melhor o conteúdo trabalhado. As justificativas abertas reforçam essas percepções: os estudantes afirmaram que as músicas ajudaram no foco, tornaram as aulas “mais naturais”, facilitaram a compreensão de vocabulário, aproximaram o conteúdo de seus interesses pessoais e tornaram o aprendizado “mais divertido”, “interativo” e “envolvente”. Alguns destacaram ainda que a música permitiu observar fatores culturais e linguísticos presentes nas obras, fortalecendo o entendimento das variações do inglês. Esses relatos evidenciam que a proposta dialogou diretamente com o universo dos alunos e contribuiu para uma aprendizagem percebida como prazerosa, acessível e significativa.

De modo geral, as respostas evidenciam que o trabalho com música favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção de sentidos culturais, além de fortalecer o engajamento, a participação e o interesse pela língua inglesa. Esses dados sugerem que a integração entre música e variação linguística pode ser um caminho produtivo para o ensino, especialmente quando aproxima o estudante de repertórios reais, plurais e afetivamente significativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi abordar variação linguística na aula de inglês no Ensino Médio por meio de uma sequência de aulas usando músicas pop. De modo específico, o estudo objetivou descrever a variação linguística e seus tipos; apresentar os círculos de Kachru (1988) e as variantes da língua inglesa; discutir as vantagens e desvantagens de usar músicas na aula de LI; elaborar as atividades e materiais para a intervenção no Ensino Médio e; avaliar a sequência. Para isso, foram elaboradas seis aulas que, partindo das músicas das cantoras Tyla, da África do Sul, Rihanna, de Barbados, e Sai, da Austrália, com apoio de outros materiais permitissem abordar as variações de cada lugar com suas respectivas particularidades, bem como discutir a presença dos sotaques na indústria musical.

A pesquisa permitiu compreender o ensino de inglês não apenas como um processo de transmissão de conteúdo, mas como uma experiência interativa, reflexiva e em constante construção, capaz de integrar teoria e prática e de promover um aprendizado mais humanizado e significativo para os estudantes. Falar de países fora do eixo Inglaterra-Estados Unidos buscou ampliar a percepção dos alunos sobre a diversidade linguística e cultural existente entre as diferentes variantes do inglês, mostrando que a língua ultrapassa fronteiras e carrega identidades plurais. Além disso, foi possível observar que muitos estudantes desconheciam a origem desses artistas, o que gerou momentos de curiosidade e reflexão em sala, reforçando o caráter educativo e intercultural do processo.

Ao final das aulas, verificou-se que os estudantes demonstraram maior abertura para compreender o inglês como língua internacional, reconhecer sotaques distintos e relacionar música, cultura e linguagem de maneira mais consciente, ainda que de forma geral. A proposta também favoreceu o engajamento e a participação, sobretudo nas atividades de escuta e debate, nas quais demonstraram grande interesse.

Como limitações do estudo, destaca-se o tempo reduzido, o que restringiu a ampliação da sequência e a inclusão de outras variantes do idioma. O número de músicas e de artistas analisados também foi limitado, impedindo uma exploração mais aprofundada de cada variedade linguística. Além disso, por se tratar de uma

intervenção pontual, não foi possível observar efeitos de longo prazo na aprendizagem dos alunos.

Entre os possíveis desdobramentos desta pesquisa, destacam-se o aprofundamento das discussões sobre inglês como língua franca; a criação de novas sequências didáticas envolvendo outras variedades do inglês (como Índia, Nigéria ou Singapura); a ampliação do trabalho com gêneros multimodais associados à música; e a realização de estudos comparativos em turmas diferentes. Futuras investigações também podem explorar como os alunos ressignificam suas percepções sobre identidade linguística ao longo de um trabalho mais contínuo com variação linguística.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Lizandra Caroline. *Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto Teletandem*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216560> . Acesso em: 25 de out. 2025
- ANJOS, Flávius Almeida dos. *Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo*. Revista EntreLínguas, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/12603>. Acesso em: 25 de outubro de 2025
- ANTUNES, Celso. *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BASÍLIO, Margarita. Variação e mudança linguística. In: Ilari, Rodolfo; BASSO, Renato (Org.). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 79-95.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONATO, Denise de Melo. *A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa*. 2014. 44 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20959> Acesso em: 25 out. 2025
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 25 jul. 2025.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MESSIAS, Cinthia Maria da Fontoura. Um estudo sobre a variação linguística em língua inglesa. *Claraboia*, Jacarezinho, n. 2/2, p. 217-233, jul./dez. 2015. ISSN 2357-9234. Acesso em: <https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/74> . Acesso em: 21 out. 2025
- MOTA, Jacyra; SILVA, Amanda. Sociolinguística, uma disciplina histórica: retrospectiva, desenvolvimentos e aplicações. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli* | v.8., n.2., jul-dez. 2019, p. 11-35. Disponível em: <https://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/1911/1400> Acesso em: 25 jul. 2025

OLIVEIRA, Thiago Soares de. A Sociolinguística e a questão da variação: um panorama geral. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, n. 25, p. 1-18, jan./jun. 2017. DOI: 10.3895/rl.v19n25.3168. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl> Acesso em: 15 set. 2025.

PRODANOV, Cleber; FREITAS, Ernani. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REUSE, Sinteia. *As inteligências múltiplas no ensino de inglês como língua estrangeira*. *Revista Ao Pé da Letra*, Santa Maria: Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, v. 14, n. 2, p. 95–114, 2012.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/pedaleta/article/download/231799/25943> Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Audefran Muniz da. *A história da língua inglesa: uma visão linguística e histórico-ideológica, das origens aos dias atuais*. 2008. Monografia (Graduação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Salvador, 2008. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/7098> . Acesso em: 21 out. 2025.

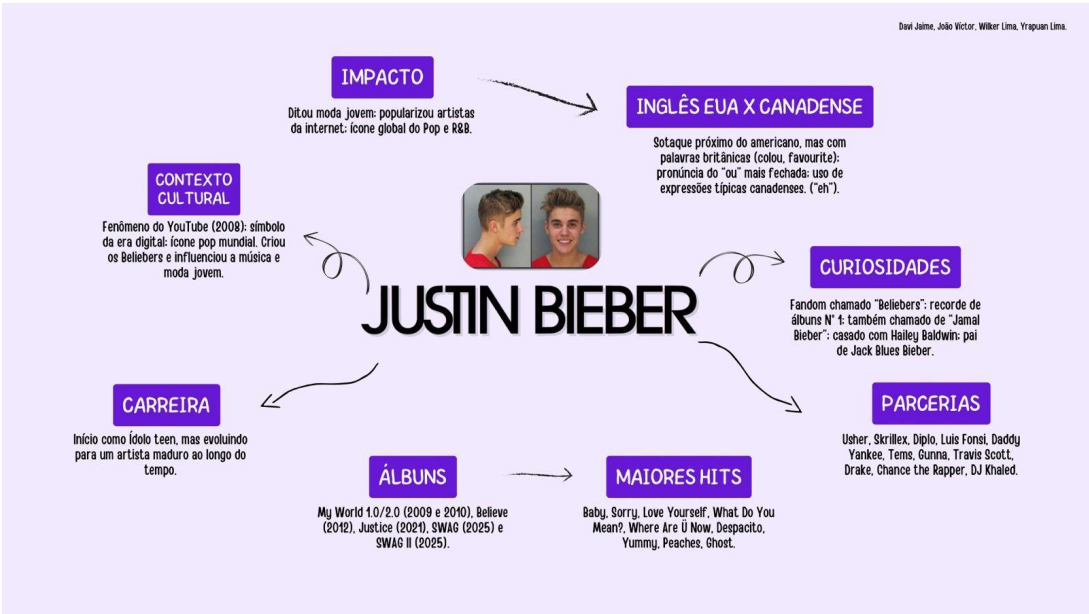
SILVA, Jadson Lima Jesus. *A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística*. 2025. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/80647> . Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, Mikaylson Rocha da; SMITH, Michael Harold. As muitas faces das palavras na língua inglesa: variação linguística diacrônica e diatópica. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 184-197, maio/ago. 2012. ISSN 1981-9943. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/2627> Acesso em: 21 out. 2025.

SOUSA, Adriano; NASCIMENTO, Juscelino. Ensino de língua inglesa e a Base Nacional Comum Curricular à luz de uma teoria crítica. *Educação*, Santa Maria, v. 48, 2023, e42/1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/65098>. Acesso em: 21 out. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

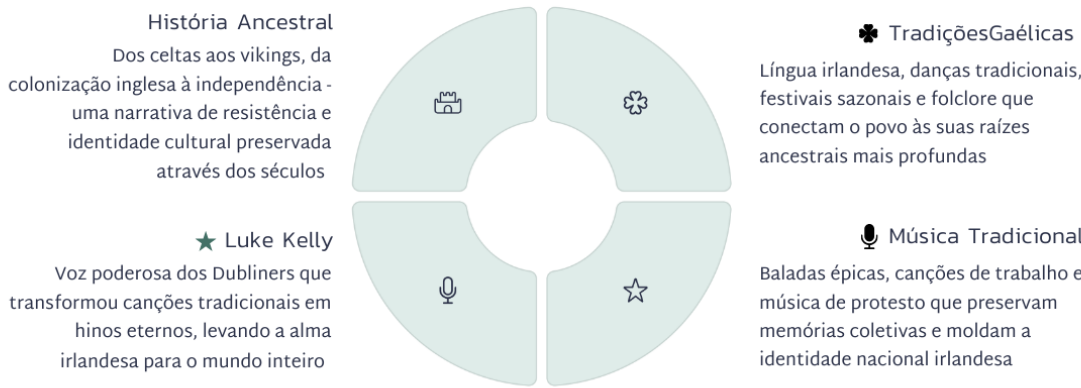
APÊNDICE A – PRODUÇÕES



Irlanda

Explorando a rica cultura

Uma jornada através da história, tradição e legado musical transformador de Luke Kelly dos Dubliners



O Legado Musical

Luke Kelly não apenas cantava - ele **encarnava** a essência irlandesa. Suas interpretações de "Whiskey in the Jar" e "The Wild Rover" transcenderam gerações, tornando-se trilha sonora da identidade cultural irlandesa.

diferenças da língua

O irlandês (Gaeilge) é uma língua céltica, muito mais antiga que o inglês e bem diferente na gramática e pronúncia. Já o inglês é germânico, chegou com a colonização e virou a língua principal da Irlanda. Hoje, os dois são oficiais: o inglês domina o dia a dia, mas o irlandês é símbolo cultural e ainda falado em regiões chamadas Gaeltacht.

