



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO (LET)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA (PGLA)**

A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental

Alice de Souza Moraes

**BRASÍLIA-DF
2025**

Alice de Souza Moraes

A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Linguística Aplicada na Área de Concentração: *Linguagem, Práticas Sociais e Educação* e na Linha de Pesquisa: *Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas*.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Kyoko Sekino

**BRASÍLIA-DF
2025**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MM828a Moraes, Alice
A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental / Alice Moraes; orientador Kyoko Sekino. Brasília, 2025.
160 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasília, 2025.

1. autoestima. 2. música. 3. ensino de inglês. 4. intervenção pedagógica. 5. escola pública. I. Sekino, Kyoko, orient. II. Título.

Alice de Souza Moraes

A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Defendida e aprovada em 23 de outubro de 2025.

Banca examinadora formada por:

Prof^a. Dr^a. Kyoko Sekino

Universidade de Brasília (UnB) – Presidenta

Prof. Dr. Renan Kenji Sales Hayashi

Instituto Federal de Brasília (IFB) – Membro externa

Prof. Dr. Yûki Mukai

Universidade de Brasília (UnB) – Membro titular interna

Prof^a. Dr^a. Sabrina Lima de Souza Cerqueira

Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

Aos meus filhos, Adriel e Letícia, que são a minha maior motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me permitiu vivenciar e cumprir mais uma missão maravilhosa. À minha amada família, por sempre acreditar em mim, até mais do que eu mesma, amo vocês. Ao meu filho, Adriel, aluno dedicado e apaixonado pela língua inglesa, por ser minha inspiração diária, minha força silenciosa e simplesmente o ser mais carinhoso e amoroso do universo. À minha filha, Letícia, que está a caminho, por ter se comportado super bem e permitido à mamãe continuar estudando com tranquilidade nestes últimos meses.

À minha mãe, Maria Fátima, exemplo de professora e mulher, que me incentivou a trilhar os caminhos da docência, sempre investiu, apoiou e acreditou em mim. Ao meu pai, Ailton, pela compreensão e pelos conselhos. Ao meu irmão, Heverton, por ser meu melhor amigo, estar sempre ao meu lado e por todo amor e apoio incondicional. Aos meus avós, Francisca e Francisco (*in memoriam*), pelo carinho, incentivo e cuidados. E aos meus sobrinhos, Henry, Eric e Maria Clara, crianças maravilhosas que alegram a minha vida.

Às minhas amigas, por toda paciência, carinho, momentos de escuta atenta e presença generosa ao longo da caminhada. A todas elas, em especial, Carol, Gabi e Lilian, minha gratidão por cada gesto de apoio e afeto.

À minha orientadora, Profa. Dra. Kyoko Sekino, que acreditou no meu potencial, me orientou com maestria durante a realização desta pesquisa e me trouxe inúmeros ensinamentos sobre como ser pesquisadora e acadêmica.

Aos professores Dr. Renan Kenji Sales Hayashi, Dr. Yûki Mukai e Dra. Sabrina Lima de Souza Cerqueira, membros da banca de defesa do mestrado, pela disponibilidade, prontidão em aceitar o convite e interesse em contribuir com sugestões e conselhos para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos os professores e professoras que contribuíram imensamente para minha formação acadêmica, profissional e pessoal, especialmente aos que tive o prazer de assistir em aulas maravilhosas na Universidade de Brasília (UnB).

Aos colegas do mestrado que tive a alegria de conhecer na UnB e que contribuíram para minha formação tanto acadêmica quanto pessoal. Ao professor colaborador e aos alunos participantes, pela valiosa contribuição e por aceitarem participar deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), pela oportunidade de aprofundar meus estudos, pela excelência acadêmica e pelo acolhimento durante toda a trajetória do mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa investigou possíveis mudanças na autoestima de alunos participantes de aulas de inglês após intervenções realizadas por meio do projeto *English, Music and Feeling – Inglês, Música e Sentimento*. As atividades foram desenvolvidas durante as aulas de inglês pela professora-pesquisadora, com o apoio do professor regente, em duas turmas dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. As intervenções incluíram o uso de canções em inglês, apresentação de vocabulário, reflexões e discussões sobre as mensagens das músicas, além de conexões com os seis pilares da autoestima propostos por Branden (1994): viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente. Pesquisas anteriores apontam que a autoestima pode ser influenciada por atividades musicais e pelo aprendizado de línguas, evidenciando tanto a relevância dos pilares de Branden quanto os impactos positivos da música no ensino de idiomas (Engh, 2013; Kumar *et al.*, 2022). A abordagem metodológica foi mista, combinando procedimentos qualitativos com alguns resultados quantitativos. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionários baseados na Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), observações, intervenções pedagógicas e uma entrevista com o professor regente. As intervenções foram realizadas com músicas selecionadas e atividades reflexivas, e os dados foram analisados para identificar mudanças na autoestima dos participantes. Os resultados indicaram que houve alteração na autoestima dos alunos envolvidos no projeto *English, Music and Feeling*, embora o impacto não tenha sido uniforme nem amplamente significativo para todos os indivíduos. Em síntese, os dados sugerem que o projeto contribuiu para mudanças positivas na autoestima de alguns alunos, especialmente daqueles que se engajaram plenamente nas atividades e na tarefa final. Contudo, os resultados individuais reforçam a necessidade de estratégias mais personalizadas e contínuas, a fim de atender às diferentes demandas dos estudantes.

Palavras-chave: autoestima; música; ensino de inglês; intervenção pedagógica; escola pública.

ABSTRACT

This research investigated possible changes in the self-esteem of students who participated in interventions conducted through the project “*English, Music, and Feeling*” during English classes. The activities were carried out during English classes by the researcher, who also served as the teacher, with the support of the regular classroom teacher, in two classes from the final years of public elementary school in the Federal District. The interventions included the use of English songs, vocabulary presentation, reflections, and discussions on the messages of the songs, as well as their connection to the six pillars of self-esteem proposed by Branden (1994): living with purpose, self-responsibility, self-acceptance, self-affirmation, personal integrity, and living consciously. Previous research indicates that self-esteem can be influenced by musical activities and language learning, highlighting both the relevance of Branden's pillars and the positive effects of music on language learning (Engh, 2013; Kumar *et al.*, 2022). The study adopted a mixed methodological approach, combining qualitative procedures with some quantitative data. Data collection instruments included questionnaires based on the Rosenberg Self-Esteem Scale (1965), classroom observations, pedagogical interventions, and an interview with the teacher. The interventions incorporated selected songs and reflective activities, and the data were analyzed to identify changes in participants' self-esteem. The results indicated changes in the self-esteem of students who participated in the *English, Music, and Feeling* project, although the impact was neither consistent nor broadly significant across all individuals. Overall, the data suggest that the project contributed to positive changes in the self-esteem of some students, particularly those who fully engaged in the activities and the final assignment. However, the individual outcomes highlight the need for more personalized and continuous strategies to address the diverse needs of students.

Keywords: self-esteem; music; English teaching; pedagogical intervention; public school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajetória de autoestima A01	76
Figura 2 – Trajetória de autoestima A02	76
Figura 3 – Trajetória de autoestima A03	77
Figura 4 – Trajetória de autoestima A04	77
Figura 5 – Trajetória de autoestima A05	78
Figura 6 – Trajetória de autoestima A06	78
Figura 7 – Trajetória de autoestima A07	79
Figura 8 – Trajetória de autoestima A08	79
Figura 9 – Trajetória de autoestima A09	80
Figura 10 – Trajetória de autoestima A10	80
Figura 11 – Trajetória de autoestima A11	81
Figura 12 – Trajetória de autoestima A12	81
Figura 13 – Trajetória de autoestima A13	82
Figura 14 – Trajetória de autoestima A14	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos e atividades realizadas.....	51
Quadro 2 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes na tabela 1	83
Quadro 3 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes na tabela 1	92
Quadro 4 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes na tabela 3 e figuras de 1 a 14.....	93
Quadro 5 – Resultados nas turmas 1 e 2.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que não realizaram tarefa final.....	73
Tabela 2 – Média de pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que não realizaram a tarefa final	73
Tabela 3 – Pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que realizaram intervenções e tarefa final	74
Tabela 4 – Média de pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que realizaram intervenções e tarefa final	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

1. CIL/DF – Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal
2. CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
3. CEFR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
4. DF – Distrito Federal
5. EAR – Escala de Autoestima de Rosenberg
6. EFL – Inglês como língua estrangeira
7. L2 – Segunda Língua
8. LE – Língua Estrangeira
9. PPP – Projeto Político- Pedagógico
10. SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
11. TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
12. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
13. TSC – Teoria Sócio-Cognitiva
14. UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 A autoestima: o ‘Self’	18
2.2 Autoconceito e autoestima	19
2.2.1 Definição de autoestima	21
2.2.2. Os seis pilares da autoestima	23
2.3 Dimensões da autoestima: autoeficácia e autovalor	27
2.3.1 A autoeficácia	27
2.3.2 O autovalor	29
2.4 Autoestima e identidade	31
2.5 Influência dos professores e da escola na autoestima	33
2.5.1 Os objetivos da educação	34
2.5.2 A autoestima do professor	35
2.5.3 O ambiente de aula	36
2.6 A autoestima na sala de aula de línguas	37
2.7 Uso de canções na sala de aula de línguas	39
2.8 Revisão de literatura	45
3 METODOLOGIA.....	48
3.1 Método, natureza e contexto da pesquisa	48
3.2 Participantes.....	49
3.3 Procedimentos e atividades realizadas.....	51

3.3.1 Critérios de escolha das músicas	52
3.4 Recursos materiais utilizados	54
3.5 Instrumentos de pesquisa	55
3.6 Mensuração da autoestima: Escala de Autoestima de Rosenberg	56
4 COLETA DE DADOS.....	62
4.1 Diário de bordo (observações)	62
4.2 Diário de bordo (intervenções)	64
4.3 Questionário inicial e final	73
4.4 Entrevista semiestruturada oral com o professor	83
5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	85
5.1 Análise e interpretação dos resultados obtidos	85
5.2 Resumo dos resultados, principais achados e resposta à pergunta de pesquisa ...	99
5.3 Relação desta pesquisa com estudos apresentados na revisão de literatura	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6.1 Contribuições da pesquisa	106
6.2 Limitações da pesquisa	107
6.3 Sugestões para pesquisas futuras	108
6.4 Reflexões finais.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
APÊNDICE A – Questionário de pesquisa inicial	114
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa final	116
APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada oral.....	118
APÊNDICE D – Aceite institucional	119

APÊNDICE E – Carta de encaminhamento	120
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	121
APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)	124
APÊNDICE H – (TCLE) – Professor regente	126
APÊNDICE I – Material impresso da intervenção 1	128
APÊNDICE J – Apresentação de slides da intervenção 1	130
APÊNDICE K – Material impresso da intervenção 2	133
APÊNDICE L – Apresentação de slides da intervenção 2.....	137
APÊNDICE M – Material impresso da intervenção 3	145
APÊNDICE N – Apresentação de slides da intervenção 3.....	147
APÊNDICE O – Apresentação de slides da tarefa final.....	150
APÊNDICE P – Observações na íntegra	152
APÊNDICE Q – Parecer consubstanciado do CEP.....	155

1 INTRODUÇÃO

Porque não há um único ser humano neste planeta que não tenha relação com a música: ‘a maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança’ (Steiner, 2006, p. 9).

A música une-nos e liberta-nos. Como a educação (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 36).

Este estudo tem como objetivo investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública após a participação no projeto pedagógico *English, Music and Feeling – Inglês, Música e Sentimento*, aplicado durante as aulas de inglês. A investigação almeja responder à seguinte pergunta de pesquisa: Após o projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?

O projeto foi realizado durante as aulas de inglês, em uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal (DF). A proposta consistiu em trabalhar com músicas em inglês de forma descontraída, utilizando atividades diversas, como diferentes tipos de *listening* (ouvir), apresentação de vocabulário, perguntas reflexivas, interpretação, discussão em grupo, e/ou dinâmicas. A escolha das músicas e dos temas trabalhados foi relacionada aos Seis Pilares da Autoestima, propostos por Nathaniel Branden (1994), que serão apresentados no referencial teórico desta pesquisa.

Na metodologia, são apresentados detalhes sobre a abordagem mista utilizada, que combina métodos qualitativos e quantitativos. São descritos os instrumentos de pesquisa, como observações de aula para conhecer as características das turmas, intervenções pedagógicas com músicas em inglês, questionários baseados na Escala de Autoestima de Rosenberg para mensurar os níveis de autoestima, entrevista semiestruturada com o professor regente para coletar percepções sobre o impacto do projeto, diário de bordo para registro das reflexões da pesquisadora e a tarefa final, que incentivou a expressão criativa dos alunos. Além disso, são detalhados os procedimentos adotados, como a escolha das músicas, os temas abordados e os recursos utilizados, garantindo uma visão completa do planejamento e execução do projeto.

1.1 Justificativa

A pesquisa mostrou-se relevante, pois se trata de uma investigação sobre uma percepção recorrente entre professores e aprendizes de línguas (falo como professora e aprendiz de línguas) acerca do que acontece quando usamos música em sala de aula: estudar inglês com música é divertido, significativo, proporciona valores e conhecimento cultural de diferentes partes do mundo, provoca emoções e possibilita o contato com novas expressões da língua-

alvo. Embora haja uma percepção positiva entre professores e alunos sobre o uso de músicas nas aulas de língua, ainda não há comprovação teórica e prática suficiente sobre seus efeitos na autoestima dos estudantes. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigar se atividades com canções em inglês podem promover mudanças na autoestima dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Por ser um tema muito abrangente, optou-se, nesta pesquisa, por verificar se há ou não a mudança na autoestima dos alunos participantes após intervenções realizadas por meio de atividades com canções em inglês nas aulas de inglês em uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

Não foi encontrado nenhum estudo idêntico a este, mas apresento, na revisão de literatura, na seção três, após o referencial teórico, alguns estudos relacionados e parecidos ao tema e ao objetivo desta pesquisa. Pretende-se, aqui, mostrar na teoria e na prática a conexão entre autoestima (um tema interdisciplinar), música (canções em inglês) e ensino/aprendizagem de línguas (sala de aula de língua inglesa).

Como síntese dessa seção, passo à apresentação da fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, abordando conceitos essenciais como autoestima, música e ensino/aprendizagem de línguas, explorando temas como o self, autoconceito, autoeficácia, autovalor e os seis pilares da autoestima de Branden (1994). Após a fundamentação teórica, encontra-se a revisão de literatura, que apresenta estudos relevantes sobre a relação entre música, ensino de línguas e autoestima, destacando o impacto positivo da música no aprendizado e no desenvolvimento emocional. Em seguida, a metodologia detalha a abordagem mista utilizada, combinando métodos qualitativos e quantitativos, como observações, intervenções pedagógicas e aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg. A coleta e análise de dados investigam os efeitos do projeto na autoestima dos alunos, enquanto as considerações finais refletem sobre os achados, limitações e contribuições da pesquisa, além de sugerir caminhos para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Encarar a vida com baixa autoestima é estar em grave desvantagem (Branden, 1994, p. 9).

Na fundamentação teórica deste estudo, os principais temas abordados serão: autoestima, música e ensino/aprendizagem de línguas. O objetivo principal foi investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos após a participação em um projeto interventivo na aula de língua inglesa. As intervenções foram realizadas por meio de canções em inglês nas aulas de inglês, em uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

A fundamentação teórica sobre autoestima aborda temas como o *self*, autoconceito (autoconhecimento), identidade, autoeficácia, autovalor, definição de autoestima, influência dos outros na autoestima, e sala de aula de línguas e autoestima. Esses tópicos foram explorados por meio das contribuições teóricas de diferentes autores, entre eles: Baumeister e Bushman (2018), Cast e Burke (2002), Nunes (2008), Bandura (1997), Croker e Park (2003), Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010), Andrés (1999) Coopersmith (1967), Rosenberg (1965) e Branden (1994).

Sobre o uso da música e canções em inglês no ambiente de sala de línguas, conta-se com as contribuições do estudo bibliográfico de Engh (2013), que trata sobre a importância do uso da música e canções no ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula. Também incluímos algumas das razões para o uso de música em salas de aula de ensino de EFL, presentes no estudo dos autores Kumar, Akhter, Yunus e Shamsy (2022).

2.1 A autoestima: o ‘*Self*’

Tudo começa pelo ‘*Self* — Eu’ e é difícil defini-lo, de acordo com Baumeister e Bushman (2018), autores conhecidos na área da psicologia social. Muitos utilizam termos que fazem referência ao Eu, mas poucos conseguem definir exatamente o conceito de Eu. Os autores relatam que alguns cientistas falam que o Eu é uma ilusão, por não ter uma parte física específica dentro do cérebro correspondente a ele. Então, se o Eu fosse uma ilusão, não haveria distinção entre ‘você’ e ‘eu’ ou até mesmo entre o que é ‘seu’ e o que é ‘meu’.

Todo corpo humano tem um ‘*Self* — Eu’. Não há como existir sem o Eu. Tudo é estruturado para cumprir uma função, e a maior parte do Eu é projetada para possibilitar que o indivíduo se relacione com os outros, algo interno e pessoal que possibilita uma conexão com

o externo (relacionamento com os outros ‘Eus’). Em síntese, para os autores, ganhar aceitação social e desempenhar papéis sociais está entre os principais propósitos do Eu.

O ‘*Self* — Eu’ pode ser compreendido por meio de três partes principais que correspondem às várias funções que ele consegue fazer: o autoconceito (ou autoconhecimento), o Eu interpessoal (ou Eu público) e o Eu agente (ou função executiva).

O ‘Eu’ interpessoal (ou ‘Eu’ público) é formado por autoapresentação, pertencimento a grupos, parcerias de relacionamento, papéis sociais e reputação. De acordo com os autores, é a imagem do nosso Eu que é transmitida aos outros.

E o ‘Eu’ agente (ou função executiva) é formado por: tomada de decisões, autocontrole, assumir o controle das situações e responder ativamente. É “a parte do Eu envolvida no controle, incluindo tanto o controle sobre outras pessoas quanto o autocontrole” (Baumeister; Bushman, 2018, p. 65)¹. A seguir, prossegue-se com mais informações sobre o autoconceito e a autoestima.

2.2 Autoconceito e autoestima

Baumeister e Bushman (2018) apontam três motivações que as pessoas têm ao buscar o autoconceito (também conhecido como autoconhecimento):

Motivo de avaliação: o simples desejo de aprender a verdade sobre si mesmo, seja ela qual for.

Motivo de auto aprimoramento: o desejo de aprender coisas favoráveis ou lisonjeiras sobre o eu.

E Motivo de consistência: um desejo de obter feedback que confirme o que a pessoa já acredita sobre si mesma (Baumeister; Bushman, 2018, p. 79)².

Os autores exemplificam alguns meios que muitas pessoas usam nessa busca por autoconhecimento, como realização de testes de personalidade com ou sem validação científica, leitura de horóscopos, busca por diferentes tipos de terapias e prestar atenção à opinião que os outros têm sobre elas.

Como foi dito, o autoconceito é uma parte do Eu. Ele é formado por informações sobre si mesmo, autoconsciência, autoestima e autoengano. Os autores resumem o conceito de autoconceito como “um conjunto de crenças sobre si mesmo” (2018, p. 64).

¹ the part of the self-involved in control, including both control over other people and self-control (tradução minha).

² Appraisal motive: the simple desire to learn the truth about oneself, whatever it is. Self-enhancement motive: the desire to learn favourable or flattering things about the self. Consistency motive: a desire to get feedback that confirms what the person already believes about himself or herself (tradução minha).

As informações sobre si mesmo podem ser inferidas a partir das crenças, percepções, valores, identidade, vivências, julgamentos internos, entre outros aspectos. Já a autoconsciência, como a atenção direcionada ao Eu, e que pode ser dividida em autoconsciência pública e privada. Sendo a autoconsciência privada uma reflexão sobre quem somos, “refere-se a atender aos seus estados internos, incluindo emoções, pensamentos, desejos e traços. É uma questão de olhar para dentro” (2018, p. 69)³. Já autoconsciência pública como uma reflexão sobre somos vistos pelos outros, “significa prestar atenção em como você é percebido pelos outros, incluindo o que os outros podem pensar de você” (2018, p. 69)⁴.

A autoconsciência não é somente estar consciente do Eu, ela envolve também a avaliação do Eu. Sua essência está em comparar-se com padrões e chegar a avaliações boas ou ruins sobre si mesmo. Esses padrões são crenças sobre como as coisas poderiam ser.

Os autores sugerem dois pontos sobre a importância da autoconsciência. Primeiro que a autoconsciência é importante para que aconteça a autorregulação, processo que possibilita o autocontrole do Eu e as mudanças. Por exemplo, ao se comparar com um padrão positivo, a pessoa reflete sobre si mesma e decide que não está agindo corretamente e muda. Em síntese, reconhecer o que há de errado pode ser o início para que ocorra alguma mudança ou tentativa de mudança.

O segundo aspecto é que a autoconsciência nos possibilita refletir sobre como as outras pessoas nos veem, nos ajudando a adotar a perspectiva do outro. Portanto, trata-se de um processo interno do Eu que desempenha uma função interpessoal (ajuda as pessoas a se darem melhor uns com os outros).

Em 1988, Shelley Taylor e Jonathon, psicólogos sociais, apresentaram três ilusões positivas presentes em pessoas, felizes e mentalmente saudáveis, que distorcem as suas percepções de eventos: 1) superestima das qualidades pessoais (acreditam que são melhores do que realmente são); 2) superestimação do controle sobre eventos (pessoas acreditam que possuem mais controle da sua vida do que realmente tem, o que acontece na vida delas é resultado de suas próprias ações) e 3) otimismo irrealista (acreditam fortemente que as chances de acontecerem coisas boas são maiores que as chances de acontecerem coisas ruins).

Baumeister e Bushman (2018) apontam que, em um primeiro momento, podemos pensar que essas ilusões são ruins e fazem as pessoas cometerem decisões erradas, e isso pode acontecer. No entanto, reafirmam que as pessoas possuem uma capacidade incrível de deixarem

³ refers to attending to your inner states, including emotions, thoughts, desires and traits. It is a matter of looking inward (tradução minha).

⁴ means attending to how you are perceived by others, including what others might think of you (tradução minha).

as ilusões de lado e serem realistas na hora de tomar uma decisão. E após a tomada de decisão as pessoas conseguem retornar com sua perspectiva otimista e confiante.

O pensamento positivo que promove essas ilusões positivas é chamado de autoengano. O autoengano “é um padrão de truques cognitivos e estratégias que as pessoas usam para descartar ou diminuir o impacto de falhas e outros tipos de *feedback* ruim” (2018, p. 88)⁵.

A autoestima, de acordo com os autores (2018), se refere ao quanto que uma pessoa se avalia favoravelmente, ou seja, o quão bem a pessoa se sente ou pensa sobre si mesma. E eles também apresentam a ideia de que a autoestima pode variar entre alta autoestima e baixa autoestima.

Foi apresentada, de forma sucinta, a definição e os componentes que formam o autoconceito. Agora que já se tem uma noção dos construtos de autoconceito e ‘Self — Eu’, prossegue-se este estudo com um aprofundamento sobre o construto de autoestima.

2.2.1 Definição de autoestima

Rubio (2014) apresenta a definição de autoestima de alguns autores, e percebe-se nestas a presença das dimensões de competência (autoestima baseada em autoeficácia) e valor (autoestima baseada em valor).

De acordo com Rubio (2014), William James (1890) introduziu como elementos principais da autoestima: valores, sucesso e competência. Em seguida, Rubio (2014) apresenta a ideia de White (1963), a autoestima como resultado da relação entre o Eu real (quem somos) e o Eu ideal (quem queremos ser), e a necessidade do senso de competência para ter habilidades de se adaptar ao ambiente. De acordo com essa ideia, altos níveis de autoestima são promovidos quando as pessoas se sentem competentes.

Rubio (2014) aponta que Rosenberg (1965) vê a autoestima por meio de uma perspectiva sociocultural e sugere que esta é altamente influenciada pelo contato social. A autoestima influencia atitudes e comportamentos das pessoas e que a mais alta autoestima emerge quando o Eu real e o Eu ideal se aproximavam.

As autoras Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010) sumarizam o construto de autoestima sugerido por Rosenberg (1965) como um “conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete em uma atitude positiva ou negativa em relação a si mesmo” (2010, p. 395).

⁵ is a pattern of cognitive tricks and strategies that people use to dismiss or diminish the impact of failures and other kinds of bad feedback (Baumeister; Bushman, 2018, p. 88).

Stanley Coopersmith (1967) apresenta uma perspectiva comportamental, de acordo com Rubio (2014). As ações dos indivíduos são para alcançar e satisfazer fatores específicos (amor, sucesso, objetivos etc.) e a autoestima se desenvolve nesse trajeto.

Andrés (1999) apresenta a definição de autoestima proposta por Coopersmith (1967) como a avaliação (aprovação ou desaprovação) que o indivíduo faz e mantém de si mesmo e indicativo de quão capaz, significativo, bem-sucedido e digno uma pessoa acredita ser.

Branden (1994) apresenta uma perspectiva humanística da autoestima e deu igual importância às duas dimensões. Dimensões de competência (autoestima baseada em autoeficácia) e valor (autoestima baseada em valor) de acordo com Rubio (2014). A seguir, uma definição mais abrangente de autoestima apresentada por Branden (1994):

A autoestima, plenamente realizada, é a experiência de que somos adequados à vida e às exigências da vida. Mais especificamente, a autoestima é:

1. confiança em nossa capacidade de pensar, confiança em nossa capacidade de lidar com os desafios básicos da vida; e
2. confiança em nosso direito de ser bem-sucedidos e felizes, a sensação de ser dignos, merecedores e com direito de afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e usufruir dos frutos de nossos esforços (p. 4)⁶.

O autor ainda acrescenta que a autoestima não é algo que reivindicamos, e sim algo que conquistamos. Compreende-se a essência da autoestima como “confiar na própria mente e saber que é digno de felicidade” (1994, p. 4)⁷. Para ele, a autoestima é mais que um sentimento ou julgamento. É um motivador, que inspira comportamento.

No que concerne à relação entre a nossa autoestima e as nossas ações, “que o nível da nossa autoestima influencia em como agimos, e como agimos influencia na nossa autoestima” (p. 4)⁸. O autor propõe seis práticas, que nomeia como os seis pilares da autoestima, que podemos realizar para fortalecer e promover a autoestima: a prática de viver conscientemente, a prática da autoaceitação, a prática da autorresponsabilidade, a prática da autoafirmação, a prática de viver com propósito e a prática da integridade pessoal.

Como a autoestima é uma consequência, um produto de práticas geradas internamente, não podemos trabalhar a autoestima diretamente, nem a nossa nem a de ninguém. Temos de nos dirigir à fonte. Se entendermos quais são essas práticas, podemos nos comprometer a iniciá-las dentro de nós mesmos e a lidar com os outros de forma a facilitá-los ou incentivá-los a fazer o mesmo. Incentivar a autoestima nas

⁶ Self-esteem, fully realized, is the experience that we are appropriate to life and to the requirements of life. More specifically, self-esteem is: 1. confidence in our ability to think, confidence in our ability to cope with the basic challenges of life; and 2. confidence in our right to be successful and happy, the feeling of being worthy, deserving, entitled to assert our needs and wants, achieve our values, and enjoy the fruits of our efforts (tradução minha).

⁷ To trust one's mind and to know that one is worthy of happiness (tradução minha).

⁸ The level of our self-esteem influences how we act, and how we act influences the level of our self-esteem (tradução minha).

escolas ou no ambiente de trabalho, por exemplo, é criar um clima que apoie e reforce as práticas que fortalecem a autoestima (Branden, 1994, p. 65)⁹.

O autor reafirma a importância dessas seis práticas, falando que elas são cruciais para construir autoeficácia e autorrespeito. De acordo com ele, ao conhecermos essas práticas, podemos integrá-las ao nosso modo de viver. E ao fazermos isso, teremos o poder de elevar o nível da nossa autoestima. Ele enfatiza que não é preciso atingir a “perfeição”, e que ele mesmo testemunhou mudanças extraordinárias na vida de pessoas após resultados de melhorias relativamente pequenas nessas práticas.

Em síntese, os autores compartilham, em sua maioria, a compreensão de que a autoestima é construída internamente, a partir da percepção de valor e competência pessoal, sendo influenciada por práticas, experiências e atitudes individuais. No entanto, Rosenberg (1965) adota uma perspectiva sociocultural, destacando o papel das interações sociais na formação da autoestima. Essa distinção evidencia a complexidade do conceito, que pode ser entendido tanto como um processo subjetivo e individual quanto como um reflexo das relações sociais e culturais.

2.2.2. Os seis pilares da autoestima

Dando continuidade à abordagem de Branden (1994), apresentam-se os seis pilares da autoestima que são práticas fundamentais que sustentam o desenvolvimento do valor pessoal e da autoeficácia. Embora o autor proponha exercícios específicos para cada pilar, este trabalho se limita à exposição conceitual dessas práticas.

a) A prática de viver conscientemente

Nas palavras do autor, viver conscientemente “significa buscar estar consciente de tudo o que diz respeito às nossas ações, propósitos, valores e objetivos [...] e comportar-se de acordo com aquilo que vemos e conhecemos” (Branden, 1994, p. 69)¹⁰. O autor aponta que essa prática exige respeito aos fatos, tanto internos (como emoções, desejos e necessidades) quanto

⁹ Since self-esteem is a consequence, a product of internally generated practices, we cannot work on self-esteem directly, neither our own nor anyone else's. We must address ourselves to the source. If we understand what these practices are, we can commit to initiating them within ourselves and to dealing with others in such a way as to facilitate or encourage them to do likewise. To encourage self-esteem in the schools or in the workplace, for instance, is to create a climate that supports and reinforces the practices that strengthen self-esteem (tradução minha).

¹⁰ To live consciously means to seek to be aware of everything that bears on our actions, purposes, values, and goals-to the best of our ability, whatever that ability may be-and to behave in accordance with that which we see and know (tradução minha).

externos, e implica responsabilidade diante do que é, sem se deixar iludir por medos ou negações. Ou seja, precisamos ser responsáveis perante a realidade.

Identificar as áreas da nossa vida que necessitam de mais consciência pode ser um processo desafiador para algumas pessoas, enquanto para outras pode parecer mais intuitivo. Branden (1994) sugere que, ao refletirmos sobre nossas maiores dores e frustrações, podemos encontrar pistas sobre onde precisamos colocar mais atenção e consciência. Esse processo, embora não seja sempre simples, é essencial para o nosso crescimento e evolução pessoal.

b) A prática da autoaceitação

A prática da autoaceitação consiste em aprender a nos aceitar como somos, com nossas qualidades e limitações. Essa prática envolve algumas atitudes fundamentais: cuidar de nós mesmos, aceitar nosso modo de ser (pensamentos, ações e desejos), cultivar uma relação de amizade consigo próprio e buscar compreender o contexto de nossas ações. Como afirma Branden: “A aceitação do que é, é a pré-condição da mudança. E a negação do que é me deixa presa nisso” (p. 101)¹².

c) A prática da autorresponsabilidade

“A autorresponsabilidade é essencial para a autoestima, sendo também um reflexo ou manifestação da autoestima. A relação entre a autoestima e seus pilares é sempre recíproca” (1994, p. 105)¹¹. É necessário que cada indivíduo exerça controle sobre a própria vida, assumindo responsabilidade por suas ações e pelo alcance de seus objetivos. A responsabilidade pela vida e pelo bem-estar é, portanto, pessoal e intransferível.

Branden (1994) aponta que ele não apoia a ideia de que somos responsáveis por todos os aspectos da nossa existência e por tudo que nos acontece. Mas que tem algumas coisas que temos controle e outras não. E que ao nos responsabilizar por coisas que não temos o controle, colocamos a nossa autoestima em risco. Da mesma forma, quando negamos responsabilidade por coisas que temos o controle, novamente colocamos em risco a nossa autoestima. Então, precisamos saber diferenciar o que depende ou não da nossa responsabilidade.

d) A prática da autoafirmação

¹¹ Self-responsibility is essential to self-esteem, and it is also a reflection or manifestation of self-esteem. The relationship between self-esteem and its pillars is always reciprocal (tradução minha).

Em Branden (1994), compreende-se a prática da autoafirmação como saber se expressar respeitando os nossos desejos, necessidades, valores e opiniões próprias, e fazer isso de forma apropriada e respeitosa de acordo com a realidade. O oposto da autoafirmação seria “evitar o confronto com alguém cujos valores diferem dos meus, ou para agradar, aplacar ou manipular alguém, ou simplesmente ‘pertencer’” (p. 118).

Ele enfatiza que não podemos confundir a autoafirmação com atitudes arrogantes. Pois isto não significa defender os nossos direitos a qualquer custo e ser indiferente aos direitos das outras pessoas. Ele aponta que é a vontade de ser quem somos, se defender, se respeitar nas nossas interações com as outras pessoas. Significa a recusa de fingir ser quem não somos para ser aceito ou admirado por outras pessoas. De acordo com Branden (1994, p. 119) viver a prática da autoafirmação é:

[...] viver autenticamente, falar e agir a partir de minhas convicções e sentimentos mais íntimos – como um modo de vida, como regra (admitindo o fato óbvio de que pode haver circunstâncias particulares em que eu possa justificadamente optar por não o fazer – por exemplo, quando confrontado por um assaltante)¹².

A autoafirmação deve prestar atenção no contexto. Branden (1994) exemplifica que a forma de se expressar ao brincar com uma criança é diferente daquela que usamos ao se expressar em uma reunião de trabalho. Ele argumenta que respeitar a diferença na hora de se expressar não é “sacrificar a autenticidade”, mas tem a ver com o se manter na realidade. Inference que não é sair por aí falando tudo o que pensa da forma que quiser, pois para cada situação há uma forma mais adequada de se expressar. Mas que em cada situação temos a escolha de sermos autênticos ou inautênticos, real ou irreal.

e) A prática de viver com propósito

Em Branden (1994), infere-se a prática de viver com propósito como o uso consciente das nossas habilidades e talentos para alcançar os nossos próprios objetivos que selecionamos no decorrer da vida. De acordo com ele, são esses objetivos que nos motivam e energizam a nossa vida. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de estabelecermos metas e definir rumos específicos para alcançá-las. O mesmo autor relaciona essa prática com produtividade, eficácia e autodisciplina. Cabe destacar que a prática de viver com propósito, segundo o autor, está diretamente ligada ao crescimento pessoal e à busca de sentido na vida, indo além de questões meramente mercadológicas.

¹² to live authentically, to speak and act from my innermost convictions and feelings-as a way of life, as a rule (allowing for the obvious fact that there may be particular circumstances in which I may justifiably choose not to do so-for example, when confronted by a holdup man) (tradução minha).

O autor aponta que um dos significados de viver com propósito é viver produtivamente, e que isso é a necessidade de nos tornarmos competentes para a vida. Ele define a palavra produtividade como o “ato de sustentar nossa existência traduzindo nossos pensamentos em realidade, de estabelecer nossas metas e trabalhar para sua realização, de trazer conhecimento, bens ou serviços à existência” (Branden, 1994, p. 130)¹³.

A autoestima implica uma experiência básica de competência, de modo que traz a sensação de nos sentirmos capazes e competentes. De acordo com o autor (1994), a eficácia fundamental é desenvolvida ao obtermos sucesso em tarefas mais específicas. Ele enfatiza que não é questão de provar o nosso valor, mas que é pelo processo de realização que desenvolvemos a nossa eficácia, nossa competência de viver. Posso ser eficaz sobre qualquer coisa em particular, mas não posso ser eficaz sobre algo abstrato.

Para viver de forma produtiva e com propósito é necessário ter a capacidade da autodisciplina. De acordo com ele, a autodisciplina “é a capacidade de organizar nosso comportamento ao longo do tempo a serviço de tarefas específicas” (Branden, 1994, p. 130)¹⁴. Infere-se que ter autodisciplina é ter consciência e planejamento das nossas ações para que possamos alcançar os nossos objetivos (que podem demorar ou não). E que ter autodisciplina nos auxilia a ter a sensação de que temos o controle da nossa existência e de que somos competentes.

f) **A prática da integridade pessoal**

Na perspectiva de Branden (1994), compreende-se essa prática como a coerência entre o que acreditamos (ideais, convicções, padrões, crenças) e o nosso comportamento. O autor fala que na medida em que amadurecemos adquirimos valores e padrões e que a questão da integridade assume um papel importante na nossa autoavaliação. Mas ele fala que antes de pensarmos na questão da integridade, precisamos pensar nos princípios de comportamento (o que é ou não apropriado de acordo com as nossas convicções morais). “A integridade surge como problema apenas para aqueles que professam padrões e valores, que, naturalmente, é a grande maioria dos seres humanos” (p. 143)¹⁵.

¹³ the act of supporting our existence by translating 'our thoughts into reality, of ' setting our goals and working for their achievement, of bringing knowledge, goods, or services into existence (tradução minha).

¹⁴ Self-discipline is the ability to organize our behavior over time in the service of specific tasks (tradução minha).

¹⁵ Integrity arises as an issue only for those who profess standards and values, which, of course, is the great majority of human beings (tradução minha).

O autor afirma que nos respeitamos menos quando entramos em conflito com aquilo que julgamos ser apropriado. E se for algo rotineiro, deixamos de confiar em nós mesmos e prejudicamos a prática da autoaceitação, como consequência a nossa autoestima sofre, “quando uma quebra de integridade fere a autoestima, somente a prática da integridade pode curá-la” (p. 144)¹⁶.

Percebe-se em Branden (1994) que a integridade não é a garantia de fazer a melhor escolha, mas o esforço para escolher aquilo que mais se assemelha a melhor escolha de acordo com o que achamos ser adequado. E que tenhamos consciência e racionalidade ao escolher e responsabilidade por nossa escolha e suas consequências. Enfim, viver a prática da integridade é viver de acordo com os nossos valores e princípios em congruência com as nossas ações.

Até aqui, exploramos o conceito de ‘*Self*’, o autoconceito e os principais construtos de autoestima. Após conhecer os pilares da autoestima, é importante compreender as dimensões internas que sustentam a autoestima: a autoeficácia e o autovalor. A seguir, as dimensões de autoeficácia e autovalor, termos importantes para compreendermos a relação entre a nossa capacidade e o valor que atribuímos a nós mesmos.

2.3 Dimensões da autoestima: autoeficácia e autovalor

O autor (1994) afirma que a autoestima tem dois componentes inter-relacionados: A autoeficácia (competência) e o autorrespeito (autovalor, valor próprio, dignidade). O autor fala que a autoeficácia e o autorrespeito são como um pilar duplo da autoestima saudável. E que sem um ou o outro a autoestima fica prejudicada, pois eles são a essência da autoestima.

O resumo da definição formal de autoestima apresentada pelo próprio autor é de que “a autoestima é a disposição para experimentar a si mesmo como competente para enfrentar os desafios básicos da vida e como digno de felicidade” (p. 27)¹⁷. E que “ter uma autoestima elevada é sentir-se confiantemente adequado à vida” (p. 28)¹⁸.

Na sequência, será apresentado um aprofundamento teórico sobre os termos autoeficácia e autovalor, elementos centrais na constituição da autoestima.

¹⁶ When a breach of integrity wounds self-esteem, only the practice of integrity can heal it (tradução minha).

¹⁷ Self-esteem is the disposition to experience oneself as competent to cope with the basic challenges of life and as worthy of happiness (tradução minha).

¹⁸ To have high self-esteem is to feel confidently appropriate to life (tradução minha).

2.3.1 A autoeficácia

Para compreender o funcionamento e aspectos relacionados à autoeficácia, adota-se aqui a revisão de literatura sobre as crenças de autoeficácia realizada por Nunes (2008) sob a luz das teorias de Bandura (1997). O estudo da autora (2008) e suas inferências explicam de forma objetiva e bem elaborada a definição de autoeficácia, aspectos de seus funcionamentos e as fontes da autoeficácia.

Nunes (2008) inicia a sua revisão com a Teoria Sócio-Cognitiva (TSC). Essa teoria aponta que as pessoas possuem influência sobre as suas próprias ações. Por meio de suas ações e escolhas as pessoas contribuem para o que acontece e pode acontecer em suas vidas, mas não possuem controle de que as coisas vão acontecer conforme o planejado, pois há fatores externos e imprevistos que podem interferir no resultado esperado.

As crenças de autoeficácia são importantes, pois é um dos mecanismos que as pessoas usam para exercer influência sobre suas próprias ações. O construto de autoeficácia remete-se à crença que a pessoa tem em sua capacidade pessoal para planejar e realizar certas ações e alcançar resultados esperados (p. 30).

Nunes (2008) ressalta um apontamento de Bandura (1997) de que as pessoas baseiam as suas ações de acordo com os seus julgamentos de autoeficácia. Pessoas que se julgam muito eficazes, ou seja, que possuem um senso alto de autoeficácia irão esperar performance e resultados positivos e pessoas com baixa autoeficácia irão esperar performance e resultados negativos.

As pessoas são mais propensas a realizarem tarefas que acreditam serem capazes de realizar e nas quais possuem perspectivas de êxito (Nunes, 2008). Percebe-se a autoeficácia como um elemento motivador, a pessoa acredita que tem competência para realizar e perspectivas de que irá conseguir o objetivo que almeja. No entanto, o oposto pode acontecer, quando as pessoas acreditam que não irão obter o resultado esperado por meio de suas ações, elas podem se sentir desmotivadas.

A formação dessas crenças se dá por meio do processamento cognitivo que envolve “atenção, memória e integração de informações” (2008, p. 31). Dessa forma, podem ocorrer imprecisões nessas crenças, especialmente diante de situações inéditas e na ausência de informações suficientes sobre desempenho ou previsão de sucesso.

Nunes (2008) salienta que é necessário ter um nível suficiente de habilidades metacognitivas de autorreflexão para que a pessoa possa ponderar sobre as suas próprias avaliações. Ou seja, para que essa avaliação aconteça de forma coerente e ajustada, a pessoa

precisa ter um autoconhecimento das suas próprias capacidades e conhecimento das habilidades exigidas para a atividade que a pessoa pretende realizar.

“A percepção acurada das próprias capacidades leva à escolha de ações com alta probabilidade de sucesso” (2008, p. 32). Pessoas com um nível excessivo de autoeficácia podem se envolver em tarefas incoerentes com suas habilidades, ter dificuldade e fracasso. E pessoas com autoeficácia baixa, podem deixar de se envolver em tarefas por medo de fracassar, e acabam por não desenvolver suas potencialidades.

O nível de desafio ou dificuldade percebido nas atividades é outro fator importante para promover o desenvolvimento da autoeficácia. Infere-se em Nunes (2008), ter sucesso em uma tarefa fácil não requer reavaliação da autoeficácia, não promove novas informações sobre a capacidade da pessoa.

Obter sucesso em uma tarefa difícil, requer a reavaliação da autoeficácia, fornece novas informações sobre a capacidade da pessoa em determinada tarefa e promove o desenvolvimento da crença da autoeficácia. A autora (2008) apresenta a ideia de Bandura (1997), de que se a tarefa for muito difícil, não haverá ganhos ou haverá ganhos modestos, e sem ganhos significativos não haverá o aumento da autoeficácia.

Nunes (2008) aponta a sugestão dos autores Lent e Brown (2006), de que é necessário planejamento e ajuste do nível de dificuldade adequado das tarefas. O nível de dificuldade das tarefas deve ocorrer de forma gradativa para manter a motivação e o desenvolvimento de competência na atividade determinada.

Há quatro fontes relevantes sobre esse autoconhecimento que as pessoas possuem sobre sua autoeficácia, e elas raramente atuam de forma separadas e independentes. Experiência pessoal; aprendizagem vicária; persuasão verbal e indicadores fisiológicos. “As pessoas não apenas vivenciam o resultado dos seus esforços, mas também observam outros em situações similares e, de tempos em tempos, recebem avaliações sociais sobre a adequação da sua performance” (Nunes, 2008, p. 32).

De forma sucinta, a experiência pessoal é como um indicador de habilidade obtido por experiências prévias; a aprendizagem vicária acontece por meio da observação de outras pessoas, observar uma pessoa semelhante obtendo conquistas pode aumentar o senso de autoeficácia; a persuasão verbal acontece pela persuasão, crença e encorajamento dos outros, em especial de pessoas significativas, de que somos capazes, e os indicadores fisiológicos tem a ver com o julgamento das pessoas sobre as suas capacidades baseadas em seus estados fisiológicos e emocionais (p. 32-36).

2.3.2 O autovalor

Como já mencionado, a autoeficácia e o autorrespeito (autovalor) são como um pilar duplo da autoestima saudável e sem um ou o outro a autoestima fica prejudicada. Para Branden (1994) a autoeficácia está relacionada com a expectativa de sucesso, já o autovalor está relacionado com a expectativa de amizade, amor e felicidade resultantes do que somos e das nossas ações.

Neste estudo, o senso de autovalor, valor próprio ou autorrespeito serão tratados como termos equivalentes. Em resumo, para Branden (1994) o autovalor é a convicção do nosso próprio valor, de que somos bons e merecedores do respeito dos outros, felicidade e realização pessoal e de que vale a pena lutar pelo que acreditamos.

No estudo intitulado *Constructing Self-esteem: Contingencies of Self-Worth*¹⁹ as autoras Croker e Park (2003) falam sobre o processo de construção da autoestima, contingências do autovalor e outros tópicos relevantes. Primeiro apontamento das autoras Croker e Park (2003) feito sob a luz do autor William James (1890) aborda que nós carregamos uma autoestima mediana (característica inata) conosco independente dos nossos motivos, circunstâncias e realizações pessoais de satisfação ou descontentamento.

As autoras mencionam que para James (1890) o nível dessa autoestima pode subir ou descer em decorrência das nossas conquistas ou fracassos. Porém, a autoestima não é afetada por qualquer tipo de fracasso ou sucesso, aceitação ou rejeição. As pessoas são seletivas sobre quais domínios ou fatores específicos interferem ou não no nível de autoestima delas.

As pessoas possuem contingências (condições, domínios ou fatores específicos) de autovalor diferentes, sendo “a contingência de autovalor é um domínio ou categoria de resultados nos quais a autoestima está em jogo, de modo que a autoestima depende de sucessos, fracassos ou adesão a padrões próprios percebidos nesse domínio” (Croker; Park, 2003, p. 310)²⁰.

Ser atraente, amado, competente, virtuoso, poderoso ou autossuficiente estão entre os exemplos dos diferentes tipos de contingências de autovalor que as pessoas apostam na sua autoestima. As autoras apontam que essas contingências têm como fonte experiências pessoais e vicárias que levam as pessoas a se sentirem aceitas e seguras, se bem-sucedidas nesses domínios.

¹⁹ Construindo a autoestima: contingências do autovalor (tradução minha).

²⁰ A contingency of self-worth is a domain or category of outcomes on which self-esteem is staked, so self-esteem depends on perceived successes, failures, or adherence to self-standards in that domain (tradução minha).

Com relação à autoestima contingente e a não contingente, Croker e Park (2003) sustentam que a autoestima contingente é mais baseada nas contingências que as pessoas apostam sua autoestima e fatores externos, uma autoestima mais instável. Já a autoestima não contingente, seria uma forma mais autêntica, “que se desenvolve naturalmente a partir de ações autônomas e eficazes no contexto de relacionamentos autênticos e apoiadores” (Deci; Ryan, 2000, *apud* Crocker; Park, 2003, p. 320)²¹, uma autoestima mais estável.

As autoras apontam que essas contingências são parte da nossa condição humana. Elas podem variar, pois pessoas possuem experiências culturais, sociais, pessoais e vicárias diferentes, e pelas diferenças as pessoas desenvolvem sentidos diferentes de como devem ser ou o que devem fazer para se sentirem dignas e/ou de valor.

Ao compreender as dimensões da autoestima, autoeficácia e autovalor, torna-se evidente a relevância desses elementos na forma como nos percebemos e nas nossas atitudes e escolhas. A partir disso, aprofundaremos a análise sobre a relação entre autoestima e identidade, investigando como o *self* se entrelaça com os sentimentos de valor pessoal e competência.

2.4 Autoestima e identidade

Nos construtos de autoestima apresentados anteriormente, é possível observar diferentes perspectivas de como a autoestima é formada e conceituada. Cast e Burke (2002) definem a autoestima, em seus estudos, como “à avaliação geral positiva de um indivíduo sobre si mesmo” (Gecas, 1982; Rosenberg, 1990; Rosenberg *et al.* 1995). E ela é composta por duas dimensões distintas: competência e valor (Gecas 1982; Gecas; Schwalbe 1983)” (Cast; Burke, 2002, p. 1042)²².

Cast e Burke (2002) afirmam que a pesquisa sobre a autoestima surge com base hipotética em uma das três perspectivas a seguir: autoestima como resultado, autoestima como motivo próprio e autoestima como amortecedor para o Eu.

A autoestima como resultado: pesquisa voltada para processos que produzem ou inibem a autoestima. A autoestima como motivo próprio: investigações sobre a relação do comportamento das pessoas com a autoestima, a tendência das pessoas de se comportarem de maneiras que possam manter ou aumentar a sua própria autoestima. E a autoestima como

²¹ developing naturally from autonomous, efficacious action in the context of supportive, authentic relationships.” (Deci; Ryan, 2000, *apud* Crocker; Park, 2003, p. 320).

²² Self-esteem refers most generally to an individual’s overall positive evaluation of the self (Gecas, 1982; Rosenberg 1990; Rosenberg *et al.* 1995). It is composed of two distinct dimensions, competence and worth (Gecas, 1982; Gecas; Schwalbe 1983). (Cast; Burke, 2002, p. 1042).

amortecedor para o Eu: estudos sobre a autoestima como uma proteção emocional contra experiências negativas (p. 1042).

Ao observar essas três perspectivas é possível perceber que se trata de um campo muito vasto de estudos, investigações e conceitos. Os autores (2002), por meio de seus estudos, teorizaram de forma geral a autoestima e a relacionaram com a verificação de identidade. Eles sugerem que a teoria da identidade fornece teoria relevante para integrar as várias conceituações de autoestima.

De acordo com a teoria da identidade, o ‘Self — Eu’ é formado por várias identidades. Segundo Burke e Tully (1977) e Stets e Burke (2000) a identidade é “um conjunto de significados que representam os entendimentos, sentimentos e expectativas que são aplicados ao Eu como ocupante de uma posição social” (*apud* Cast; Burke, 2002, p. 1043)²³. Uma pessoa pode ter várias identidades, e essas várias identidades se relacionam com os diferentes papéis sociais (mãe, pai, professor, músico, estudante, pesquisador etc.) que esta pessoa desempenha na sociedade. Ou seja, é como a gente se vê em diferentes papéis sociais.

Por meio de Cast e Burke (2002) compreende-se a identidade como a maneira que a gente se vê em um papel social (e significados desse papel social) que a gente ocupa. Esse conjunto de significados serve como um ponto de referência ou padrão para o sistema de controle de identidade.

O controle de identidade é formado por quatro partes, (p. 1044), padrão de identidade “fornece uma referência interna para o indivíduo sobre os significados e expectativas que devem ser mantidos”²⁴, comparador “compara essas percepções recebidas com os significados contidos no padrão”²⁵, entrada “percepções de significados autorrelevantes no meio social”²⁶ e saída “é um comportamento significativo que trabalha para alterar a situação para que seja mantida uma correspondência entre as percepções autorrelevantes da situação e os significados contidos no padrão”²⁷.

O processo de autoverificação de identidade acontece quando os significados presentes em uma situação social correspondem e confirmam significados da identidade de uma pessoa.

²³ An identity is a set of meanings that represent the understandings, feelings, and expectations that are applied to the self as an occupant of a social position (tradução minha).

²⁴ provide an internal reference for the individual about the meanings and expectations that are to be maintained (tradução minha).

²⁵ compares these perceptual inputs with meanings contained in the standard (tradução minha).

²⁶ perceptions of self-relevant meanings in the social environment (tradução minha).

²⁷ is meaningful behavior that works to alter the situation so that a match between self-relevant perceptions of the situation and meanings contained in the standard is maintained (tradução minha).

Ou seja, a identidade é confirmada pela sociedade e isso ajuda a manter a estrutura da sociedade (Cast; Burke, 2002, p. 1042).

Os autores sugerem que a confirmação de identidade aumenta a autoestima, pois produz sentimentos de competência e valor. E quando essa ação de confirmação de identidade acontece em grupos, a autoestima aumenta por meio dessa ação eficaz. A confirmação de identidade dentro de um grupo pode promover a autoestima, quando há essa confirmação significa que o Eu foi aprovado e aceito. E o oposto acontece quando não há essa confirmação, pois a pessoa se sentirá ineficaz e rejeitada.

2.5 Influência dos professores e da escola na autoestima

Percebe-se ao ler Branden (1994, p. 204) que a escola pode ser a segunda chance de muitas crianças de adquirir um senso de “EU” e uma melhor visão de vida do que aquela que foi oferecida em suas casas. Os professores, nesse contexto, podem ser uma influência positiva ou negativa para seus alunos.

Há professores que respeitam os seus alunos e propiciam um ambiente adequado para que esses alunos possam ver outros padrões de comportamento, valores e desenvolver autoconfiança. Esses professores podem ter um impacto gigantesco na vida de uma criança e agirem como “salva vidas”.

Há professores que humilham, ridicularizam, oferecem medo, ameaçam ao invés de motivar através de valores e limitam as possibilidades. Esses professores que influenciam negativamente, podem ser professores sem autoestima saudável ou formação adequada.

O autor (1994) ressalta que dentre “qualquer grupo profissional” são os professores que têm mostrado maior receptividade à importância da autoestima. Mas o que nutre a autoestima em sala de aula não é evidente” (p. 203)²⁸.

Branden aponta que não podemos confundir a promoção adequada da autoestima com a prática forçada de ‘fazer o aluno a se sentir bem’, por exemplo ao usar elogios, premiações e aplausos excessivos por qualquer ou todo comportamento. Pois é necessário ser realista e usar uma abordagem mais equilibrada para cultivar a autoestima saudável (avaliação realista e equilibrada de sua eficácia e valor) nos alunos.

O autor enfatiza que devemos ser realistas, e que não podemos relacionar o nível de autoestima com “boas notas” ou “notas baixas”. “As notas dificilmente são um indicador

²⁸ Indeed, of any professional group it is teachers who have shown the greatest receptivity to the importance of self-esteem. But what nurtures self-esteem in the classroom is not self-evident (tradução minha).

confiável da autoeficácia e do autorrespeito de um determinado indivíduo. Mas os alunos racionalmente autoestimados não se iludem de que estão indo bem quando estão indo mal” (p. 204)²⁹.

Branden observa que muitos jovens chegam com um sofrimento emocional muito grande à escola e que tal condição dificulta a aprendizagem deles. O autor fala que a escola não é a solução para todos os problemas, “mas que boas escolas – o que significa bons professores – podem fazer uma enorme diferença” (p. 206)³⁰. O autor apresenta alguns fundamentos que precisam ser considerados na tentativa de elevar a autoestima dos alunos em sala de aula, mas para o andamento desta pesquisa selecionamos os fundamentos a seguir: os objetivos da educação, a autoestima do professor e o ambiente de aula.

2.5.1 Os objetivos da educação

Branden (1994) apresenta que inicialmente em nossa história o objetivo do nosso sistema público de ensino era ‘formar bons cidadãos’. Uma formação preocupada em repassar conhecimentos determinados, crenças e absorver regras da sociedade em particular, e muitas vezes, aprender a ser obediente à autoridade. Ele relembra que durante os anos 30 e 40, os principais valores passados para ele na escola eram a habilidade de permanecer em silêncio e parado por longos períodos e a habilidade de marchar em fileira de uma aula para outra.

A escola não era um lugar para aprender o pensamento independente, para ter a autoassertividade incentivada, para ter a autonomia nutrida e fortalecida. Era um lugar para aprender a se encaixar em algum sistema [...] (p. 206)³¹.

De acordo com o autor, as coisas começaram a mudar e a escola precisou se adaptar devido às novas demandas do mercado de trabalho, e com a transição de uma sociedade de manufatura para uma sociedade de informação. É possível compreender que essa transição de objetivos da educação veio acompanhada pelas demandas da globalização.

O que é necessário e exigido hoje, na era do trabalhador do conhecimento, não é obediência robótica, mas pessoas que possam pensar; que possam inovar, originar e funcionar de forma autorresponsável; que sejam capazes de se autogerir; que possam permanecer indivíduos enquanto trabalham efetivamente como membros de equipes; que confiam nos seus poderes e na sua capacidade de contribuir. O que o ambiente de

²⁹ Grades are hardly a reliable indicator of a given individual's self-efficacy and self-respect. But rationally self-esteeming students do not delude themselves that they are doing well when they are doing poorly (tradução minha).

³⁰ But good schools-which means good teachers-can make an enormous difference (tradução minha).

³¹ School was not a place to learn independent thinking, to have one's self-assertiveness encouraged, to have one's autonomy nourished and strengthened. It was a place to learn how to fit into some nameless system [...] (tradução minha).

trabalho precisa hoje é de autoestima. E o que o local de trabalho precisa, mais cedo ou mais tarde, passa a ser a pauta das escolas (Branden, 1994, p. 207)³².

O autor aponta que nessa adaptação as escolas precisam ensinar de forma mais abrangente, ir além do que é necessário para aprovação em exames (concursos e vestibulares). “O objetivo deve ser ensinar a criança a pensar, a reconhecer falácias lógicas, a ser criativa e a aprender” (p. 208)³³. Ele enfatiza o aprender a aprender porque as demandas de hoje podem não ser as mesmas de amanhã, e que em muitas profissões é necessário ter um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.

A promoção da autoestima deve ser integrada nos currículos escolares por pelo menos dois motivos. Uma delas é apoiar os jovens a perseverar nos estudos, a ficar longe das drogas, a prevenir a gravidez, a abster-se de vandalismo e a obter a educação de que precisam. A outra é ajudar a prepará-los psicologicamente para um mundo em que a mente é o principal ativo de capital de todos (Branden, 1994, p. 208).

O autor relembra que a autoestima significa confiança em nossa capacidade de lidar com os desafios da vida, e que é primordial aprender a usar a mente, pois somos seres pensantes e criativos. E que qualquer filosofia educacional precisa reconhecer que somos seres pensantes e criativos, e que ao valorizarmos esses fatores no nosso currículo, nutrimos a autoestima.

2.5.2 A autoestima do professor

Professores que possuem uma autoestima saudável ou alta terão mais facilidade em inspirar o desenvolvimento ou aumento da autoestima em seus alunos do que os professores que possuem uma baixa autoestima. Pois professores com uma autoestima saudável terão a capacidade de exemplificar e modelar um senso saudável e afirmativo de si mesmo em sala de aula.

Já os professores que possuem uma baixa autoestima vão modelar e exemplificar outros comportamentos e atitudes, já que “professores com baixa autoestima tendem a ser mais punitivos, impacientes e autoritários. Eles tendem a se concentrar nas fraquezas da criança em

³² What is needed and demanded today, in the age of the knowledge worker, is not robotic obedience but persons who can think; who can innovate, originate, and function self-responsibly; who are capable of self-management; who can remain individuals while working effectively as members of teams; who are confident of their powers and their ability to contribute. What the workplace needs today is self-esteem. And what the workplace needs sooner or later of necessity becomes the agenda of the schools (tradução minha).

³³ The aim must be to teach children how to think, how to recognize logical fallacies, how to be creative, and how to learn (tradução minha).

vez de pontos fortes. Inspiram medo e defensividade. Incentivam a dependência” (Branden, 1994, p. 209)³⁴.

As crianças, por sua vez, observam os professores em parte para aprender o comportamento adulto apropriado. Elas tendem a absorver e repetir vários desses comportamentos sendo eles negativos ou positivos. E nas palavras do autor “se eles veem autoestima, podem decidir que é um valor que vale a pena adquirir” (p. 210)³⁵.

Compreende-se que um professor com uma boa autoestima vai inspirar seus alunos de que eles são capazes de mais do que eles acreditam e que eles possuem mais valor e merecimento do que eles acreditam ter.

O autor aponta que os professores precisam transmitir o que eles esperam de seus alunos. Se o professor demonstrar que acredita e que dará o suporte necessário para que o aprendizado aconteça, a criança se sentirá nutrida, apoiada e inspirada. “Uma sala de aula em que o que se quer e se espera é que se dê o seu melhor, é uma sala de aula que desenvolve tanto a aprendizagem quanto a autoestima” (p. 211)³⁶.

2.5.3 O ambiente de aula

Apresentam-se fatores importantes que devem ser levados em consideração em um ambiente de aula, pois é nesse ambiente que o aluno percebe a forma como ele é tratado pelo professor e vê como os outros alunos são tratados. Esses fatores são:

- a) **A dignidade da criança:** tratar as crianças com cortesia e respeito é importante para a dignidade delas. E professores que conseguem promover um ambiente que leva em consideração a dignidade e sentimentos de seus alunos dão suporte para o desenvolvimento da autoestima destes.
- b) **Justiça em sala de aula:** o professor precisa promover um ambiente de aula justo. Tratar seus alunos com equidade, sem favoritismo ou desfavoritismo. A criança precisa ter a sensação de que a justiça prevalecerá em sala de aula.
- c) **Autovalorização:** destacar e focar mais nos pontos fortes dos alunos e fornecer para eles um retorno apropriado, nós professores inspiraremos a promoção da

³⁴ Teachers with low self-esteem tend to be more punitive, impatient, and authoritarian. They tend to focus on the child's weaknesses rather than strengths. They inspire fearfulness and defensiveness. They encourage dependency (tradução minha).

³⁵ If they see self-esteem, they may decide it is a value worth acquiring (tradução minha).

³⁶ A classroom in which what is wanted and expected is that one will give one's best is a classroom that develops both learning and self-esteem (tradução minha).

autoconsciência e a autoapreciação dos nossos alunos. Nós professores precisamos auxiliar os alunos a reconhecerem e valorizar seus pontos fortes.

- d) **Atenção:** toda criança precisa de atenção de seus professores, algumas mais que outras. Mas um tipo de criança é ignorado com frequência: aquele aluno ou aluna que faz o seu trabalho bem-feito, só que é muito tímido, retraído ou silencioso. O autor destaca a importância de que sempre que possível dar atenção para esse tipo de aluno, pois o que cada aluno sente e pensa é importante.
- e) **Disciplina:** um ambiente de aula deve ter disciplina, padrões básicos e regras para que o aprendizado progrida e as tarefas sejam realizadas. Os professores podem escolher dois caminhos para estabelecer essas regras, o primeiro caminho é o adversarial (caminhos mais punitivos) e o segundo caminho é a cooperação (oferecer valores). O autor aponta que a escolha do caminho tem a ver com o senso de autoeficácia dos professores. Geralmente, professores com uma autoestima baixa buscam caminhos mais punitivos (Branden, 1994, p. 212-215).

Considerando esses elementos que compõem um ambiente de aula saudável e respeitoso, é possível compreender como ele influencia diretamente o desenvolvimento da autoestima dos alunos, especialmente no contexto do ensino de línguas, tema que será abordado a seguir.

2.6 A autoestima na sala de aula de línguas

Andrés (1999) relaciona a baixa autoestima como sendo a raiz de muitos problemas presentes na sala de aula, entre eles o baixo rendimento e o medo de errar. A autora aborda que a conexão entre autoestima, relações sociais e performance acadêmica é muito forte e que esta pode ser testemunhada no cotidiano da sala de aula.

Ela apresenta uma lista de sinais de alerta sob a luz de Coopersmith (1967) que podem ser considerados como indicadores de baixa autoestima nos alunos. Algumas crianças com baixa autoestima podem apresentar “timidez e medo excessivo, incapacidade de tomar decisões, expectativa pelo fracasso e relutância em expressar opiniões e outras podem ser tornar crianças intimidadoras e se gabar disso” (Andrés 1999, p. 88).³⁷

A autora relaciona a importância da autoestima com o ensino/aprendizagem de línguas: “a aprendizagem de línguas está inextricavelmente ligada à forma como os alunos vivenciam a

³⁷ Excessively fearful and timid, unable to make decisions, expecting failure and reluctant to express opinions; others may be bullying and bragging (tradução minha).

sala de aula: como um lugar onde suas fraquezas serão reveladas ou como um espaço de crescimento e desenvolvimento” (p. 89)³⁸.

Ela levanta dois questionamentos: “A sala de aula pode ser um ambiente onde valores, atitudes positivas e um 'espírito de confiança' são promovidos? Quais atividades práticas podem ser implementadas para ajudar as crianças a abordarem o aprendizado com confiança e alegria?” (p. 89).³⁹

Realizou duas pesquisas qualitativas com alunos entre seis e nove anos falantes nativos de espanhol. Aprendizes de inglês como língua estrangeira em duas escolas primárias particulares da Argentina com a pergunta de pesquisa : “Se a autoestima de uma criança pode ser elevada na sala de aula de línguas estrangeiras; alguma consequência será observada nas relações sociais e no desempenho acadêmico?” (p. 89)⁴⁰.

O projeto interventivo *'I'm Glad I'm Me'*⁴⁰ que foi aplicado durante as aulas de inglês que resultou em dois estudos qualitativos de pesquisa em sala de aula. A autora adotou uma pesquisa de ação colaborativa, onde pesquisadora, professores e gestão escolar participaram antes e durante a aplicação do projeto para realizar ajustes necessários.

O primeiro estudo foi realizado por ela na terceira série do primário e foi conduzido com o auxílio da professora de inglês da turma em 1993. O segundo estudo foi realizado na primeira e segunda série por seus próprios professores de inglês sob a orientação da escritora/pesquisadora em 1996.

Andrés (1999) afirma que todas as atividades usadas em sala de aula, tinham como foco “promover o senso de segurança, identidade e pertencimento, que, de acordo com Reasoner (1982), são os três maiores componentes da autoestima” (p. 91).⁴¹

As atividades selecionadas foram baseadas em trabalhos de pessoas pioneiras no ramo da autoestima em sala de aula. No entanto, foi necessário fazer adaptações nas atividades para o contexto de ensino de falantes de EFL, pois estas foram pensadas originalmente para falantes nativos de inglês em seu contexto escolar.

A autora cita algumas adaptações interessantes feitas no ambiente (sala de aula de língua inglesa) em que as atividades foram realizadas. Espaços dentro de sala para os alunos

³⁸ Language learning is inextricably linked to the way in which learners experience the classroom: as a place where their weaknesses will be revealed or as a space for growth and development (tradução minha).

³⁹ Can the classroom be an environment where values, positive attitudes and a 'can-do-spirit' are promoted? Which practical activities could be implemented to help children approach learning with confidence and joy? (tradução minha).

⁴⁰ Tradução: Sou feliz por ser eu.

escreverem mensagens uns para os outros ‘canto da escrita’ e ‘canto da poesia’, o ‘canto das artes’ para transformar os estímulos em palavras, desenhos e cores.

Em suas considerações finais, Andrés (1999) reforça a necessidade de as escolas dedicarem tempo para ajudar os alunos a se sentirem melhor com eles mesmos. Ela pontua, sob a luz de Reasoner (1992), que isso não deve ocorrer de maneira superficial e se limitar a ‘sentimentos positivos’, ‘se sentir bem’ ou ‘aumento da confiança’, pois programas e esforços que se limitam a essas perspectivas têm efeitos menos duradouros e não são suficientes para fortalecer as fontes internas de autoestima.

Para obter resultados mais eficazes na construção da autoestima, esses programas e esforços precisam estar relacionados com as fontes internas de autoestima: integridade, responsabilidade e realização.

De acordo com a autora, o valor de desenvolver a autoestima em sala de aula pode ser mais bem avaliado pelo *feedback* dos próprios alunos:

‘O que você aprendeu neste projeto?’, eles responderam: ‘Aprendi que ler me faz crescer’, ‘Aprendi que estou feliz por ser eu’, ‘Aprendi que o amor é muito importante’, ‘Aprendi que não preciso bater, posso falar’, ‘Aprendi que sei muito inglês!... O que as crianças desenvolveram? Amore e apoio aos outros, *insights* profundos sobre si mesmos, um espaço para os outros crescerem e uma linguagem enriquecida para expressar seus sentimentos e comunicar suas ideias (Andrés, 1999, p. 99)⁴¹.

Em seguida, ela pergunta para ela mesma: ‘O que eu aprendi como pesquisadora?’ e de forma sucinta ela respondeu que: as crianças passam a se importar mais com o que nós queremos ensinar, depois que descobrem que nós nos importamos com elas; importância de abordar com os alunos conceitos de crescimento, mudança, individualidade e amizade em sala de aula; o quão poderoso é trabalhar necessidades e sentimentos de forma sistemática; que todas as salas de aula deveriam ser locais edificadas no cuidado, respeito e apoio mútuo.

Em tal lugar, a autoestima é aumentada, as relações sociais são melhoradas e a aquisição da segunda língua é inevitável. Em tal lugar, os medos das crianças sobre si mesmas são transformados. Em tal lugar, as crianças podem crescer, ser bonitas e desenvolver seus talentos (Andrés, 1999, p. 100)⁴².

⁴¹ What did you learn in this project?’, they answered: ‘I learned that reading makes me grow’, ‘I learned that I’m glad I’m me’, ‘I learned that love is very important’, ‘I learned that I don’t have to hit, I can talk’, ‘I learned that I know a lot of English’... What did the children develop? Love and support for others, deep insights about themselves, a space for others to grow and an enriched language to express their feelings and communicate their ideas (tradução minha).

⁴² In such a place self-esteem is enhanced, social relationships are improved, and the acquisition of the second language is inevitable. In such a place children’s fears about themselves are transformed. In such a place children’s fears about themselves are transformed. In such a place children can grow up, be beautiful and unfold their talents (tradução minha).

Compreendida a importância da autoestima no contexto da sala de aula de línguas, é relevante explorar como o uso de canções pode potencializar esse desenvolvimento, promovendo um ambiente mais acolhedor e motivador para os alunos.

2.7 Uso de canções na sala de aula de línguas

O uso de música ou canções na sala de aula de inglês não é novidade e os termos serão usados como sinônimos neste estudo. Para além da aprendizagem linguística, a música pode ser utilizada como uma ferramenta para trabalhar outras dimensões relevantes no ensino de línguas, como a autoestima. Ao integrar canções ao contexto de sala de aula, os professores têm a oportunidade de explorar aspectos emocionais e sociais, contribuindo para a criação de um ambiente mais acolhedor, dinâmico e significativo, que são fatores relevantes para o fortalecimento da autoestima dos alunos. Neste tópico, serão discutidas as potencialidades da música nesses aspectos, com base nas contribuições teóricas de autores como Engh (2013), Kumar *et al.* (2022), Ellis (1997) entre outros.

a) Aspectos emocionais

O uso da música na sala de aula de línguas pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional dos alunos, e atuar sobre fatores que influenciam a autoestima. Como primeiro fator, podemos citar a redução da ansiedade e do estresse que está presente na teoria do Filtro Afetivo de Krashen (1983):

[...] O filtro afetivo uma barreira imaginária que impede aprendizes de usar o *input*⁴³ que está disponível no ambiente. Afeto refere-se a tais coisas como motivações, necessidades, atitudes e estados emocionais. Um aluno que está tenso, com raiva, ansioso ou aborrecido não deixará passar o *input*, tornando-o indisponível para aquisição. Assim, dependendo do estado mental ou disposição do aprendiz, o filtro limita o que é observado e o que é adquirido. O filtro será *up* (alto) ou operante quando o aluno está estressado, autoconsciente ou desmotivado. Será *down* (baixo) quando o aluno estiver relaxado e motivado (Lightbown; Spada, 1993, p. 39)⁴⁴.

Engh (2013, p. 117) aborda a relação do Filtro Afetivo e o uso de música e canções dentro de sala de aula de línguas. Os autores (Merriam, 1964; Coe, 1972; Claerr; Gargan, 1984; Wilcox, 1995) sugerem que a música diminui as barreiras afetivas e auxilia a tornar os alunos

⁴³ Infere-se *input* como: exposição à língua alvo de uma forma compreensível (tradução minha).

⁴⁴ The 'affective filter' is an imaginary barrier which prevents learners from using input which is available in the environment. 'Affect' refers to such things as motives, need, attitudes, and emotional states. A learner who is tense, angry, anxious, or bored may 'filter out' input, making it unavailable for acquisition. Thus, depending on the learner's state of mind or disposition, the filter limits what is noticed and what is acquired. The filter will be 'up' (blocking input) when the learner is stressed, self-conscious, or unmotivated. It will be 'down' when the learner is relaxed and motivated (tradução minha).

mais relaxados, portanto, mais receptivos ao aprendizado de línguas” (Engh, 2013, p. 117).⁴⁵ O autor retoma a ideia sobre essa relação e apresenta apontamentos que sugerem o uso de canções do tipo musical pop em sala de aula de línguas.

De acordo com os estudos do autor, as canções pops possuem características que possibilitam a diminuição das barreiras afetivas. Características como: músicas conversacionais, repetitivas e com velocidade menor que o discurso falado, com simplicidade, mas ao mesmo tempo, carregadas de características afetivas e dialógicas e pessoalmente associativas (Murphey, 1992b). ‘Murphey as caracteriza como um “ursinho de pelúcia no ouvido” por causa de sua natureza sem risco’ (2013, p. 117).

Kumar *et al.* (2022) reforçam essa ideia afirmando que a música pode criar uma atitude positiva em sala de aula, diminuir o filtro afetivo, favorecendo uma boa atmosfera de aprendizagem e reforçam que muitos outros pesquisadores já investigaram e comprovaram o impacto da música na criação de uma atmosfera necessária para o aprendizado de línguas.

Pode-se considerar que a música em sala de aula pode ser um recurso capaz de diminuir o filtro afetivo, sendo assim capaz de diminuir o estresse, a ansiedade e emoções similares a estas.

O segundo fator relevante é o uso da música como um estímulo à motivação e criação de um ambiente emocionalmente positivo. Rod Ellis (1997) trata da motivação como um fator geral que contribui para as diferenças individuais dos aprendizes de línguas na aquisição de L2 (segunda língua). A motivação é “a combinação de esforço mais desejo de atingir o objetivo de aprender a língua mais atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da língua” (Gardner, 1985, p. 10 *apud* Ellis, 1997, p. 509)⁴⁶.

De acordo com Ellis (1997, p. 36), a motivação é variável, ou seja, o grau de motivação do aprendiz pode mudar com o passar do tempo e é influenciada por fatores externos. A motivação pode ser: causativa, resultativa, intrínseca e extrínseca.

A motivação pode ser causativa (ou seja, ter um efeito sobre a aprendizagem) e pode ser resultativa (ou seja, ser influenciada pela aprendizagem). Pode ser intrínseca (ou seja, derivar dos interesses pessoais e necessidades internas do aluno) e pode ser extrínseca (ou seja, derivar de fontes externas, como recompensas materiais)⁴⁷.

⁴⁵ (Merriam, 1964; Coe, 1972; Claerr; Gargan, 1984; Wilcox, 1995) suggests that music lowers affective barriers and assists in making students more relaxed, thereby more receptive to language learning (tradução minha).

⁴⁶ the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favourable attitudes towards learning the language’ (tradução minha).

⁴⁷ Motivation can be causative (i.e. have an effect on learning) and it can be resultative (i.e. be influenced by learning). It can be intrinsic (i.e. derive from the personal interests and inner needs of the learner) and it can be extrinsic (i.e. derive from external sources such as material rewards) (tradução minha).

O autor sugere que se pensarmos nas atitudes e necessidades do aprendiz de aprender L2 como as principais determinantes da motivação. Pode-se observar o grau da motivação desse aprendiz na perseverança individual em aprender a L2, tipos de comportamento e atitudes empregados por ele e a realização real (dedicação e alcance de metas) no aprendizado.

Ao ler Engh (2013), infere-se que o grau de motivação nos diferentes tipos de motivação interfere no estado afetivo e comportamento do aprendiz e conseqüentemente no esforço que este irá desempenhar para aprender uma segunda língua. O autor fala que os graus nesses diferentes tipos de motivação diferem de aluno para aluno e que a literatura sob a luz de Cook (1997) sugere o uso de música e brincadeiras linguísticas no ambiente de aula de línguas para aumentar a motivação individual do aprendiz de L2.

Engh (2013) fornece outros pontos teóricos que reforçam o uso da música como elemento motivador nas aulas de línguas. O autor pontua, sob a perspectiva de Nunan (2004) e Skehan (1998), o uso de tarefas e atividades relacionadas ao mundo real como elemento motivador nas aulas de línguas. Em seguida, sob a perspectiva de Mishan (2005), Engh (2013) apresenta a música como uma atividade autêntica que se relaciona com o mundo real dos falantes nativos de um determinado idioma, e que seu uso em sala de aula de línguas pode ser motivador.

Kumar *et al.* (2022) mencionam a relação entre a música e a linguagem. Destacam que “tanto a linguagem quanto a música são altamente emotivas em sua natureza e estão intimamente interligadas” (p. 5)⁴⁸. E os autores complementam que:

O uso de músicas na sala de aula de inglês como língua estrangeira (*EFL*) ajuda a criar um ambiente psicológico que funciona a favor dos alunos, reduzindo a ansiedade de aprendizagem e ativando o hemisfério cerebral ligado ao aprendizado de idiomas, promovendo assim o interesse dos alunos pela língua inglesa. O uso de músicas pode afetar o estado psicológico dos alunos de *EFL* em termos de motivação, ambiente positivo e inteligências múltiplas ligadas ao aprendizado eficaz de idiomas⁴⁹.

Percebe-se através da fala desses autores que a música realmente tem o poder de promover nas salas de aula de *EFL* um ambiente de aprendizagem favorável e motivador. Eles continuam essa temática com alguns pontos importantes sobre o uso de música em salas de aula de *EFL* apresentados por Kusnierek (2016).

⁴⁸ Both language and music are highly emotive in their nature and are closely interconnected (tradução minha).

⁴⁹ The use of songs in the *EFL* classroom helps to create a psychological environment that works in favour of learners by reducing learning anxiety and activating the brain's hemisphere linked to language learning, thus promoting the learners' interest in the English language. The use of songs can affect the psychological state of *EFL* learners in terms of motivation, positive environment, and multiple intelligences linked with effective language learning (tradução minha).

Para a autora (2016), a música é uma ferramenta motivadora, pois possibilita o contato com diferentes culturas e experiências do cotidiano. A música é eficaz em influenciar emoções e comportamentos dos alunos, pois “eles percebem isso como uma atividade recreativa ou jogo para relaxar. O uso de música e canções tem a dupla função de relaxar os alunos e, ao mesmo tempo, permitir a aquisição não intencional de vocabulário” (p. 5)⁵⁰.

A redução da ansiedade e do estresse, estímulo à motivação e criação de um ambiente emocionalmente positivo foram alguns pontos destacados entre os aspectos emocionais que podem contribuir, por meio do uso da música, para o fortalecimento da autoestima em sala de aula de línguas. A seguir, pontos relevantes sobre os aspectos sociais.

b) Aspectos sociais

Os aspectos sociais relacionados ao uso da música em sala de aula também apresentam efeitos significativos no fortalecimento da autoestima dos alunos. Esses aspectos, trabalhados por meio da música na sala de línguas, podem promover a cooperação e o trabalho em grupo, fortalecer o senso de comunidade e pertencimento, e trabalhar a validação da identidade cultural dos alunos.

Engh (2013) apresenta contribuições do uso de canções e do cantar em sala de aula de línguas. No uso de canções, tem-se o aumento da harmonia social (Huy Le, 1999), criação de ambiente seguro para que ocorra a aprendizagem em grupo e contribuição para a formação da sociedade (Lems, 1996; Lago, 2003) e que esses fatores são importantes para a realização dos objetivos de ensino e aprendizagem.

Já em relação ao cantar em sala de aula, o autor destaca “que a participação em grupo no canto influencia positivamente tanto a confiança quanto a cooperação (Anshel; Kipper, 1988), que são os principais contribuintes para a progressão da coesão do grupo e um senso de comunidade” (Engh, 2013, 114).⁵¹

Observa-se que o uso da música e o canto coletivo podem promover em sala de aula: harmonia, um espaço seguro para o ensino e aprendizagem coletivo, senso de pertencimento a um grupo ou comunidade, confiança e cooperação.

⁵⁰ they perceive it as a recreational activity or game for unwinding. The use of music and songs serves the dual function of relaxing the learners and at the same time enabling unintentional vocabulary acquisition (tradução minha).

⁵¹ suggest that group participation in singing positively influences both trust and cooperation (Anshel; Kipper, 1988), which are primary contributors to the progression of group cohesion and a sense of community (tradução minha).

De acordo com Kumar *et al.* (2022), a música pode ser integrada a outros elementos durante a aula, não é necessário ficar só no áudio e na música. Que vários elementos podem ser usados, tais como: clipes visuais (vídeo ou desenho), repetir e ou cantar a letra da música, relacionar a música com movimentos e/ou dança e até mesmo o uso de jogos diversos, favorecendo diferentes formas de participação e expressão dos alunos.

Sobre a parte cultural, Engh (2013) discorre em seus estudos bibliográficos sobre a influência cultural que o uso da música pode nos proporcionar. As canções podem apresentar informações culturais e históricas sobre a língua que estamos tentando adquirir e muito mais.

Uma canção traz consigo uma gama de informações (cultura, história, características sociais, valores e outras informações importantes sobre os povos da língua que estamos aprendendo) que podem contribuir de inúmeras maneiras no aprendizado da língua que estamos aprendendo. E em adição a tudo isso, as músicas têm a capacidade de proporcionar em sala de aula uma atmosfera favorável de cooperação e amizade para o aprendizado de línguas (Candlin, 1992 *apud* Engh, 2013, p. 115).

Além dos pontos citados, há dois fatores importantes a considerar na área cultural: A Cultura Pop mundial e a música como recurso potencialmente rico culturalmente em uma sala de aula de línguas.

[...] a Cultura *Pop* é um fenômeno global orientado para uma cultura juvenil comum com canções *pop* como sua espinha dorsal (Griffie, 1992) e, portanto, é algo que é significativo e familiar para os estudantes (Dubin, 1975). Portanto, o uso de músicas da Cultura *Pop* permite uma visão da língua-alvo de 'sua cultura' (Cheung, 2001; Plagwitz, 2006) e não apenas trabalha para fazer a ponte entre gerações, entre papéis pré-definidos de professor-aluno e entre os ambientes estereotipados de aprendizagem formal e informal, mas também valida e empodera 'sua música', 'sua linguagem' e 'sua cultura' (Hamblin, 1987; Domoney; Harris, 1993) (Engh, 2013, p. 115)⁵².

No que tange à Cultura *Pop* mundial e a importância das músicas populares na aprendizagem da língua alvo e em seguida fala sobre a música como recurso potencialmente rico culturalmente em uma sala de aula de línguas. Engh (2013, p. 115) apresenta estudos que reforçam que a música pode ser usada em sala de aula de línguas para diversos fins, mas entre eles para ensinar normas e tópicos culturais da língua-alvo.

A partir da ideia de três autores “a música, embora universal, é culturalmente específica na medida em que o conteúdo e o estilo musical espelham uma cultura particular, atuando como

⁵² Pop Culture is a global phenomenon orientated toward a common youth culture with pop songs as its backbone (Griffie, 1992) and hence is something that is both significant and familiar to the students (Dubin, 1975). Therefore, use of music from Pop Culture allows a window to the target language of 'their culture' (Cheung, 2001; Plagwitz, 2006) and not only works to bridge the gap between generations, between pre-defined teacher-student roles and between the stereotypical formal and informal learning environments, but also validates and empowers 'their music', 'their language' and 'their culture' (Hamblin, 1987; Domoney; Harris, 1993) (tradução minha).

um artefato cultural que pode refletir e influenciar essa cultura” (Griffee, 1992; Failoni, 1993; Mishan, 2005 *apud* Engh, 2013, p. 115) observa-se que:

O uso da música em sala de aula levanta questões significativas sobre como cultura, linguagem e identidade estão relacionadas e, portanto, exige um pensamento crítico reflexivo, se não um nível de cautela em relação ao potencial imperialismo linguístico e cultural que poderia ocorrer (ver Pennycook 2003, 2007 para uma discussão mais aprofundada sobre fluxos transculturais e performatividade com relação à cultura e identidade)⁵³.

A música pode levantar discussões significativas sobre cultura, língua e identidade. Percebe-se também o cuidado que os professores de línguas precisam ter ao selecionar as músicas que serão trabalhadas em sala de aula. Uma simples canção pode causar situações imprevisíveis em sala de aula, sem uma avaliação reflexiva crítica prévia do professor.

Os fatores emocionais e sociais destacados aqui evidenciam como a música pode ser uma importante aliada, favorecendo não só a aprendizagem de idiomas, mas também aspectos essenciais como a autoestima em sala de aula. Com base nas reflexões deste referencial teórico, é relevante aprofundar esse tema por meio de uma revisão da literatura, dando ênfase aos estudos que exploram as relações entre autoestima, música e ensino/aprendizagem de línguas.

2.8 Revisão de literatura

Há vários estudos que relacionam música e aprendizagem de línguas, autoestima e música, autoestima e educação. Embora não encontrasse nenhuma pesquisa idêntica a este estudo de caso, encontrei pesquisas relevantes e semelhantes em diversos aspectos. A seguir, alguns estudos que podem contribuir para reflexão e enriquecimento do referencial teórico desta pesquisa e posteriormente para a análise de dados.

Denise Gobbi (2001) exhibe em sua dissertação de mestrado intitulada **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa** um estudo exploratório e descritivo, que tem como objetivo investigar o papel da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto LE (Língua Estrangeira) ou L2. Ela apresenta dois estudos de natureza exploratória: um sobre a música na vida do ser humano e seu uso na aprendizagem de línguas e outro que sistematiza uma pesquisa de Oxford (1990) sobre as estratégias de aprendizagem de línguas e sua relação com o uso da música.

⁵³ The use of music in the classroom raises significant questions concerning how culture, language and identity are related, and therefore demands critical reflective thought, if not a level of caution regarding the potential linguistic and cultural imperialism that could occur (see Pennycook 2003, 2007 for further discussion of transcultural flows and performativity with relationship to culture and identity) (tradução minha).

A autora (2001) apresenta na metodologia a análise qualitativa de quatro músicas (observou e analisou as diferentes estratégias de aprendizagens presentes nas músicas) de acordo com as propostas dos dois estudos exploratórios e a análise de um questionário, elaborado pela própria autora, que ela aplicou para seus alunos sobre a importância da música no ensino da língua inglesa.

Na conclusão, a autora ressalta que a música se faz presente em todas as estratégias de aprendizagem de LE/L2 presentes na pesquisa de Oxford (1990). As estratégias são: estratégias de memória, estratégias cognitivas, estratégias de compensação, estratégias metacognitivas, estratégias afetivas e estratégias sociais. Percebe-se nesse estudo que a música pode contribuir com todas as estratégias de aprendizagem de LE/L2, principalmente na estratégia afetiva que reflete o lado afetivo do aprendiz (seu nível de ansiedade, autoestima, interação e motivação).

No artigo acadêmico “*An Investigation of Participation in Weekly Music Workshops and Its Relationship to Academic Self-Concept and Self-Esteem of Middle School Students in Low-Income Communities on JSTOR*” publicado em 2011, o (a) autor (a) Jihae Shin (2011) apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. Se trata de um estudo de caso que tem por objetivo: verificar como o programa *I am a Dreamer Musician* (participação semanal em oficinas de música com instrumentos diversos) afeta o autoconceito acadêmico (percepção que os alunos têm de suas habilidades e competências no contexto escolar) e a autoestima de alunos do ensino fundamental em comunidades de baixa renda.

Os participantes envolvidos foram 18 alunos do ensino fundamental (faltaram mais informações sobre a série e idade dos alunos, mas presume-se em um trecho do artigo que são alunos que estão cursando entre a 4ª série e a 6ª série do ensino fundamental). Foi utilizada a seguinte metodologia: um questionário adaptado, Questionário de Capacidades e Dificuldades (*Strengths and Difficulties Questionnaire*), para medir o autoconceito acadêmico (uma semana antes do programa e 3 semanas após o programa).

Após o programa, uma pesquisa com os pais (escala) e uma entrevista semiestruturada com 25 e 35 minutos de duração com os alunos para verificar mudanças na autoestima. Na conclusão, Shin (2011) relata que houve mudança significativa no autoconceito escolar, e tanto pais quanto alunos revelaram que a participação no programa influenciou positivamente a autoestima dos alunos.

Os autores Daler Bokiev, Dalia Aralas, Liliati Ismail, Moomala Othman publicaram em 2018 o artigo “*Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms*”. É um estudo de natureza qualitativa, uma pesquisa bibliográfica. O estudo deles apresenta o uso de música e canções para promover o envolvimento dos alunos em salas de aula de inglês

como segunda língua. Apresenta reflexões sobre os desafios dos professores de inglês em manter o interesse dos alunos na aprendizagem da língua e teoria relevante sobre o tema: teoria das inteligências múltiplas, relação entre música e linguagem, impacto afetivo da música, memória e retenção, e competência linguística e cultural.

Exibe teoria que mostra o potencial que as músicas e canções (música e canções são tratadas como sinônimos neste estudo) podem ter em sala de aula, os benefícios do uso destas na redução de ansiedade, aumento da motivação, facilitação da retenção de memória, estabelecimento de um ambiente de aprendizado afetivo e outros e a importância da integração da música nas aulas de inglês, e os cuidados e reflexões na hora de selecionar a música adequada, atividades de pré, durante e pós-escuta. Os autores apontam que além da competência linguística, o uso de música e canções também promove consciência cultural e amplia a criatividade dos alunos.

No trabalho de conclusão de curso de graduação em letras publicado em 2020, o autor Lucas Rafael da Silva apresenta o estudo Autoestima e ensino de inglês: uma proposta didática para o contexto público. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e uma pesquisa bibliográfica. E teoricamente é um estudo que pode contribuir com o referencial teórico e análise de dados deste estudo de caso. Aborda sobre a autoestima e ensino de língua inglesa, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e autoestima, educação linguística crítica e as emoções. Uma proposta didática que tem por ambição promover a autoestima durante as aulas de inglês, devido a pandemia de Covid 19 não foi possível a aplicação da sequência didática e o autor optou por uma pesquisa bibliográfica. Silva aponta em sua conclusão que o desenvolvimento da autoestima no ensino de línguas pode ser pensada durante a produção das atividades usadas na aula e que o autoconhecimento e reflexões promovidos por meio destas atividades possivelmente ajudará na formação de identidade desses alunos e conseqüentemente promoverá cidadãos agentes no processo de construção de uma sociedade melhor e conscientes de seu próprio processo de aprendizagem.

Em 2024, os autores Meng Chen, Mohammad Mohammadi e Siros Izadpanah publicaram na revista científica internacional *Acta Psychologica* a pesquisa “*Language learning through music on the academic achievement, creative thinking, and self-esteem of the English as a foreign language (EFL) learners*”. É uma pesquisa quantitativa. Um estudo que analisou o impacto no ensino de línguas utilizando música e tecnologia e sua influência no desempenho acadêmico, pensamento criativo e autoestima em alunos de EFL.

Na parte metodológica, os autores usaram questionários para mensurar cada um desses aspectos: desempenho acadêmico, pensamento crítico e autoestima. Um total de 360 estudantes

de nível básico de proficiência da língua do sexo masculino e deste grupo: 180 ficaram no grupo experimental e 180 no grupo de controle. Os autores mostraram que o uso da música e tecnologia (abordagem inovadora) no ensino de línguas teve um impacto positivo em todas as áreas mencionadas. Utilizou-se o questionário de Rosenberg (1965) para verificar a autoestima dos alunos e foram abordados vários pontos que dão suporte ao uso de música no ensino de línguas. Os autores sugerem pesquisas futuras com participantes mais diversificados.

Após esta seção de fundamentação teórica de alguns estudos relevantes para este estudo, encontra-se a seguir a parte metodológica.

3 METODOLOGIA

É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas. (González, 2005, p. 5).

Nesta seção, apresento os aspectos metodológicos que foram desenvolvidos durante a pesquisa. E são esses os princípios epistemológicos e ontológicos, o contexto da pesquisa, planejamento, recursos materiais, instrumentos de pesquisa, aspectos relevantes, coleta e análise de dados.

3.1 Método, natureza e contexto da pesquisa

A abordagem adotada foi a mista, combinação de métodos qualitativos e quantitativos. Este estudo envolve o ensino e aprendizagem de línguas, a colaboração de alunos e professores, coleta de dados e interpretação de fenômenos em uma sala de aula de uma escola pública durante as aulas de inglês.

Especificando mais, tratou-se de um estudo de caso interventivo. De acordo com Faltis (1997), “o método de estudo de caso de intervenção é frequentemente utilizado em casos da linguagem e educação que envolvem um designer de três fases”. As etapas de pesquisa realizadas foram:

1. Observações da turma pela professora pesquisadora e preenchimento de questionário de pesquisa pelos alunos para verificar a autoestima inicial;
2. Momento de intervenção (realização das atividades propostas);

3. Após as intervenções, preenchimento de questionário de pesquisa para verificar a autoestima final dos alunos e entrevista oral com o professor regente.

Este estudo não se caracteriza como uma pesquisa-ação, pois, embora os alunos tenham sido participantes ativos e as observações das turmas tenham orientado adaptações no processo, a intervenção foi planejada e conduzida pela professora pesquisadora. Segundo Faltis (1997), o estudo de caso interventivo busca compreender e avaliar os efeitos de uma intervenção em um contexto específico, sem envolver os participantes na formulação do problema ou na condução da pesquisa. Diferentemente da pesquisa-ação, que, conforme Chizzotti (2006), exige colaboração ativa dos sujeitos em todas as etapas, o foco aqui está na análise dos resultados da intervenção planejada pela pesquisadora.

Na pesquisa foram utilizados instrumentos qualitativos (o estudo teórico, as observações realizadas pela professora pesquisadora e as intervenções propostas) e quantitativos (questionários de pesquisa com escala e pontuação para fazer soma e verificar numericamente alguma alteração).

O questionário aplicado foi uma adaptação da Escala de Autoestima de Rosenberg e mais algumas perguntas pertinentes aos propósitos da pesquisa. Optou-se pelo uso da escala para mensurar a autoestima dos alunos antes e após as intervenções para contribuir na coleta de dados e auxiliar na investigação do estudo de caso.

As observações das duas turmas foram realizadas durante as aulas de língua inglesa. Os objetivos das observações foram se familiarizar com os alunos antes de promover as intervenções propostas e conhecer aspectos gerais das turmas.

A professora pesquisadora encontrou as turmas no decorrer de quatro aulas antes de realizar as intervenções. Na primeira aula, em ambas as turmas, tratamos da parte burocrática e documental necessária para a realização da pesquisa e preenchimento do questionário inicial. Após esse primeiro encontro, iniciaram-se as observações.

Com a conclusão das três observações, foram iniciadas as atividades interventivas propostas pelo projeto *English, Music and Feeling*. A seguir, algumas características do projeto.

O projeto caracteriza-se pelo uso de músicas em inglês de forma descontraída utilizando atividades diversas, por exemplo: atividades diferentes de *listening* (ouvir), interpretação, discussão em grupo, e ou dinâmicas. A escolha das músicas e temas trabalhados foram relacionados aos Seis Pilares da Autoestima (Branden, 1994), apresentados anteriormente no referencial teórico desta pesquisa: viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente.

A intenção do preenchimento dos questionários de pesquisa inicial e final, observações, intervenções e entrevista com o professor regente foi responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Após o projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?**

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental localizada em uma região periférica do Distrito Federal. É uma escola que precisa de apoio e contribuição por parte de toda a comunidade para que continue desempenhando da melhor forma possível o seu trabalho pedagógico e social. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2019) da Escola Voluntária, a escola atende alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, com uma faixa etária entre 11, 12, 13 e 14 anos respectivamente.

Os alunos, em geral, estão no nível A1, se usarmos como referência o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), possuem pouco conhecimento da língua inglesa. Entretanto, alguns alunos são atendidos pelo Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL-DF), e estes possuem um conhecimento maior da língua. Portanto, não há um nivelamento preciso do conhecimento e habilidades de inglês desses alunos das turmas de escolas públicas regulares.

Duas turmas do 9º ano foram escolhidas para integrar o grupo de análise da pesquisa. A professora pesquisadora disponibilizou todos os materiais e ofereceu suporte ao professor regente, que, por sua solicitação, expandiu o projeto para as outras duas turmas restantes.

As turmas foram escolhidas com apoio do professor regente, priorizando aquelas com aulas às segundas-feiras para garantir maior frequência e continuidade das intervenções, conforme o calendário escolar. A seleção também considerou a disponibilidade do professor e as condições da escola. Contudo, para esta pesquisa, consideraram-se apenas os dados dos alunos das duas turmas originalmente selecionadas, desde que tivessem preenchido toda a documentação obrigatória conforme as normas e critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB). A seguir, quantidade de alunos por turma e participantes:

Turma 1: Dos **24 alunos matriculados**, **7** atenderam aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa. Entre esses, **3** participaram das intervenções, porém não realizaram a tarefa final, enquanto **4** completaram todas as etapas, incluindo a tarefa final. **Turma 2:** Dos **28 alunos matriculados**, **14** preencheram os requisitos para participação. Dentre eles, **4**

participaram das intervenções sem concluir a tarefa final, e **10** estiveram presentes em todas as fases, incluindo a etapa final da atividade.

Na etapa de coleta de dados e análise dos questionários, os alunos participantes foram divididos em dois grupos para facilitar a interpretação dos resultados e compreender os impactos das intervenções. O **Grupo 1** foi composto pelos alunos que participaram das intervenções pedagógicas, mas não realizaram a tarefa final, enquanto o **Grupo 2** incluiu os alunos que participaram de todas as etapas do projeto, incluindo a entrega da tarefa final. Essa divisão permitiu que a unidade de análise fosse estruturada de forma mais clara, possibilitando uma comparação entre os efeitos das intervenções isoladas e das intervenções combinadas com a tarefa final, promovendo uma análise mais detalhada sobre o impacto do projeto na autoestima dos alunos.

Cabe ressaltar que, durante o processo de coleta de dados, especialmente após a primeira intervenção, foi deflagrada uma greve dos professores, com duração de 02 a 26 de junho de 2025. O docente responsável pela disciplina de inglês aderiu à paralisação por uma semana, retomando suas atividades posteriormente. Contudo, observa-se que a frequência dos alunos foi impactada de forma significativa ao longo do período de greve, ocasionando uma redução no número de participantes do projeto.

3.3 Procedimentos e atividades realizadas

A seguir, procedimentos e atividades realizadas após a revisão e aprovação do CEP/CHS da UnB. O parecer consubstanciado do CEP encontra-se no apêndice 17. Nomeia-se Turma 1 e Turma 2, as duas turmas selecionadas. Cada encontro corresponde a uma aula de aproximadamente 45 minutos cada, exceto o último encontro que foi exclusivo com o professor regente das turmas.

Intervenção, neste estudo, refere-se a atividades planejadas pela professora pesquisadora para estimular reflexões e mudanças nos alunos, utilizando músicas em inglês, práticas de vocabulário, *listening* e discussões reflexivas durante as aulas

Quadro 1 – Procedimentos e atividades realizadas

Procedimentos e atividades realizadas
1º encontro: Apresentação da professora pesquisadora. Explicação sobre o projeto e convite para participar da pesquisa. Assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos alunos, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os seus responsáveis. Preenchimento do questionário para verificar a autoestima inicial (os questionários dos alunos não participantes foram descartados).
2º Encontro: primeira observação da turma 1 e turma 2
3º Encontro: segunda observação da turma 1 e turma 2
4º Encontro: terceira observação da turma 1 e turma 2

<p>5º Encontro: 2 aulas (45 minutos cada aula)</p> <p>1º intervenção realizada nas turmas 1 e 2 Música: <i>"Beautiful Life"</i> da banda Now United.</p> <p>Temas: Viver com propósito, Autorresponsabilidade e Viver Conscientemente</p> <p>Objetivo geral: Apresentar vocabulário, trabalhar as habilidades de listening e interpretação, explorando os temas propostos por meio de uma música, perguntas reflexivas e informações sobre o grupo musical selecionado.</p> <p>Material necessário: material impresso, apresentação de slides, projetor e internet. O material impresso está disponível no apêndice 9 e apresentação de slides disponível no apêndice 10.</p>
<p>6º Encontro: 2 aulas (45 minutos cada aula)</p> <p>2º intervenção realizada nas turmas 1 e 2 Música: <i>"Scars to your beautiful"</i> da cantora Alessia Cara</p> <p>Temas: Autoaceitação, Integridade Pessoal e Viver conscientemente</p> <p>Objetivo geral: Apresentar vocabulário, trabalhar as habilidades de listening e interpretação, explorando os temas propostos por meio de uma música e perguntas reflexivas.</p> <p>Material necessário: material impresso, apresentação de slides, projetor e internet. O material impresso está disponível no apêndice 11 e apresentação de slides disponível no apêndice 12.</p>
<p>7º Encontro: 2 aulas (45 minutos cada aula)</p> <p>3º intervenção realizada nas turmas 1 e 2 Música: <i>"Brave"</i> da cantora Sara Bareilles</p> <p>Temas: Autoafirmação, Integridade Pessoal e Viver conscientemente.</p> <p>Objetivo geral: Apresentar vocabulário, trabalhar as habilidades de listening e interpretação, explorando os temas propostos por meio de uma música e perguntas reflexivas.</p> <p>Objetivo geral: Apresentar vocabulário, trabalhar as habilidades de listening e interpretação, explorando os temas propostos por meio de uma música e perguntas reflexivas.</p> <p>Material necessário: material impresso, apresentação de slides, projetor e internet. O material impresso está disponível no apêndice 13 e apresentação de slides está disponível no apêndice 14.</p> <p>Proposta da tarefa final para os alunos por meio de apresentação de slides e envio por whatsapp com data de entrega antes do último encontro. Eles tiveram três semanas para realizar e enviar a tarefa final. A apresentação de slides da tarefa final está disponível no apêndice 15.</p>
<p>8º Encontro: Preenchimento do questionário final. Agradecimentos e despedida dos alunos.</p>
<p>9º Encontro (somente com o professor) No período da coordenação do professor regente, após o 8º encontro foi realizada a entrevista semi-estruturada com o professor regente. A entrevista foi feita de forma oral e com gravação do áudio. O roteiro da entrevista está disponível no apêndice 3.</p>

Fonte: Autoria própria.

As informações detalhadas sobre as datas, número de participantes e procedimentos de cada intervenção estão descritas na seção de coleta de dados, garantindo uma visão completa do processo de aplicação das atividades.

3.3.1 Critérios de escolha das músicas

As músicas selecionadas para as intervenções do projeto *English, Music and Feeling* foram escolhidas com base em critérios que consideram tanto os objetivos pedagógicos quanto os aspectos emocionais e motivacionais relacionados ao desenvolvimento da autoestima dos alunos. Os critérios utilizados foram:

a) Conexão com os Seis Pilares da Autoestima de Branden (1994)

As músicas foram escolhidas de forma a abordar os temas centrais dos pilares da autoestima: viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente. Cada música foi associada a um ou mais desses pilares, com o objetivo de promover reflexões e discussões sobre os valores e práticas que sustentam a autoestima.

b) Estilo musical

O estilo pop foi escolhido por sua popularidade entre os jovens e por suas características que favorecem o aprendizado de línguas. Segundo Engh (2013), músicas pop possuem características como simplicidade, repetição e ritmo agradável, que ajudam a reduzir barreiras afetivas e tornam os alunos mais receptivos ao aprendizado. Além disso, o estilo pop é amplamente reconhecido por sua capacidade de transmitir mensagens emocionais e motivadoras, o que está diretamente relacionado aos objetivos do projeto.

c) Mensagens positivas, motivadoras e diversidade cultural

As músicas foram escolhidas para refletir diferentes estilos e mensagens, promovendo a diversidade cultural e a ampliação do repertório dos alunos. Por exemplo:

1. “*Beautiful life*” foi escolhida por sua mensagem de celebração da vida e valorização dos momentos simples, incentivando os alunos a refletirem sobre seus sonhos e propósitos.
2. “*Scars to your beautiful*” aborda a aceitação pessoal e a superação de padrões fisionômicos impostos pela sociedade, promovendo reflexões sobre autoaceitação e integridade pessoal.
3. “*Brave*” foi selecionada por sua mensagem inspiradora sobre coragem e autenticidade, incentivando os alunos a se expressarem com confiança e a enfrentarem seus medos. A música também reforça a importância de se

posicionar e defender suas ideias, conectando-se diretamente ao pilar da autoafirmação de Branden (1994).

d) Facilidade de compreensão e aprendizado

As músicas escolhidas possuem vocabulário acessível e frases simples, permitindo que os alunos compreendam as letras e pratiquem habilidades linguísticas, como listening e pronúncia. Além disso, as músicas apresentam repetições e ritmo agradável, características que favorecem a memorização e a retenção de vocabulário, conforme apontado por Engh (2013).

e) Disponibilidade de recursos audiovisuais

As músicas escolhidas possuem videoclipes disponíveis em plataformas como YouTube, o que permitiu a integração de recursos visuais às intervenções. Os videoclipes foram utilizados para enriquecer as atividades e criar um ambiente mais dinâmico e interativo.

Esses critérios foram fundamentais para garantir que as músicas selecionadas estivessem alinhadas aos objetivos da pesquisa, promovendo tanto o aprendizado da língua inglesa quanto reflexões sobre autoestima e valores pessoais.

3.4 Recursos materiais utilizados

A realização da pesquisa exigiu o uso de diversos recursos materiais, que foram importantes para a execução das observações, intervenções e coleta de dados. A seguir, os principais materiais utilizados:

Documentos impressos, tais como o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), questionário inicial e final sobre autoestima, roteiro da entrevista com o professor regente, atividades reflexivas e textos de apoio utilizados nas intervenções.

Recursos tecnológicos, tais como computador pessoal para elaboração dos materiais, celular da pesquisadora para envio da tarefa final via aplicativo WhatsApp, software de edição de slides (PowerPoint), gravador do celular da pesquisadora para gravar entrevista com o professor regente, caixa de som portátil e projetor de slides disponível no laboratório de ciências.

Recursos audiovisuais, tais como apresentações em slides (Apêndices 10, 12, 14 e 15), reprodução das músicas (vídeos pelo site *YouTube*) selecionadas (“*Beautiful life*”, “*Scars to your beautiful*” e “*Brave*”).

Cabe destacar que as observações foram realizadas em sala de aula, ambiente habitual dos estudantes. Já as intervenções ocorreram no laboratório de ciências, uma vez que as salas

de aula não dispunham de televisão ou projetor (data show), recursos indispensáveis para a exibição dos slides e reprodução das músicas. Essa mudança de espaço foi necessária para garantir a qualidade das atividades propostas.

3.5 Instrumentos de pesquisa

Para a coleta de informações desta pesquisa foram selecionados e utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa, com o objetivo de obter registros que contribuíssem para a análise e compreensão dos dados, bem como para responder à pergunta de pesquisa:

Diário de bordo (preenchido por mim professora pesquisadora) com registros descritivos e observações ao longo das observações das turmas e intervenções realizadas no decorrer do planejamento descrito anteriormente.

Questionário de pesquisa (perguntas semiestruturadas para coletar dados sobre os perfis dos alunos e temas deste estudo e a escala de autoestima de Rosenberg) respondido pelos alunos colaboradores antes e após as intervenções para verificar o nível de autoestima dos alunos.

Entrevista semiestruturada com o professor regente (ao final do projeto para auxiliar no preenchimento do diário de bordo, responder à pergunta de pesquisa e promover reflexões sobre o uso ou não de canções em inglês durante as aulas de língua inglesa). A entrevista com o professor regente foi realizada presencialmente e foi gravada pelo gravador presente no celular da professora pesquisadora e posteriormente transcrita com o auxílio da plataforma *Sonix* (<https://sonix.ai>), que utiliza inteligência artificial para converter áudio em texto de forma automática.

As tarefas finais enviadas por WhatsApp pelos alunos não foram disponibilizadas nesta pesquisa para garantir o respeito à privacidade dos participantes e à ética da pesquisa. Muitos alunos não aceitaram participar, e entre os poucos participantes a maioria não aceitou a divulgação de sua imagem e áudio.

O objetivo do projeto foi parcialmente informado aos alunos para evitar interferências na pesquisa. A colaboração do professor regente foi essencial para a participação dos alunos.

A coleta de dados na instituição escolar só foi iniciada após revisão e aprovação do CEP/CHS da UnB que aconteceu no dia 25 de abril de 2025. Os dados dos alunos foram coletados e analisados com o consentimento de seus responsáveis e assentimento dos próprios alunos.

3.6 Mensuração da autoestima: Escala de Autoestima de Rosenberg

Como foi apresentado na introdução desta pesquisa acadêmica, o objetivo principal foi verificar se houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes, após a participação em um projeto pedagógico *English, Music and Feeling*. Então, tornou-se necessário adotar um instrumento para verificar se há ou não mudança na autoestima dos alunos participantes após as intervenções realizadas no projeto.

Para os propósitos desta pesquisa acadêmica, optou-se pelo uso da Escala de Autoestima de Rosenberg que será utilizado antes e depois das intervenções propostas. Na parte metodológica desta pesquisa é possível ver o questionário adaptado e um pouco sobre a teoria que envolve a Escala de Autoestima de Rosenberg, no intuito de justificar teoricamente a escolha desta medida quantitativa.

De acordo com Rosenberg (1965) a construção dessa escala para medir a autoestima foi norteada por alguns pressupostos práticos e teóricos. Primeiramente, cabe ressaltar que a escolha do tipo de questionário feita por Rosenberg (1965) “é uma escala de Guttman (tipo de modelo de escala) de dez itens, que apresenta reprodutibilidade e escalabilidade satisfatórias” (p. 16).

A reprodutibilidade, que analisa a consistência dos resultados quando aplicados repetidamente ou em diferentes grupos, apresentou um coeficiente de 92%, indicando alta confiabilidade. A escalabilidade, que verifica se a escala mede diferentes níveis de autoestima de forma lógica e hierárquica, foi avaliada pelo método de escalonamento de Guttman e obteve um valor de 72%, considerado satisfatório.

De acordo com os critérios estabelecidos por Guttman (1950) e Menzel (1953), fontes citadas por Rosenberg (1965, p. 17), esses valores são considerados adequados para garantir que a escala seja confiável e eficaz na medição de diferentes níveis de autoestima.

Rosenberg (1965, p. 16), aponta os seguintes pressupostos práticos e teóricos para a escolha de uma escala de Guttman de dez itens:

a) **Um instrumento de fácil administração:** o participante simplesmente precisa assinalar dez itens com as suas respostas;

b) **Economia de tempo:** um instrumento para medir a autoestima que seria concluída em poucos minutos, que não tomasse muito tempo da aula e que fosse possível manter o anonimato. Tudo isso no intuito de obter a cooperação das autoridades escolares para a realização da pesquisa;

c) **Unidimensionalidade:** um instrumento que servisse para medir a autoestima em um continuum, ou seja, desde pessoas com uma autoestima muito alta até pessoas com uma autoestima muito baixa.

d) **Validade facial:** compreende-se em Rosenberg (1965, p. 17) que todos os dez itens da escala de autoestima têm o objetivo de mensurar a autoestima e se concentram neste objetivo, ou seja, os itens da escala são condizentes com o objetivo dela. Rosenberg (1965, p. 17) afirma que por isso os itens tratam abertamente e diretamente do tema investigado. E ele solicitou que os entrevistados concordassem totalmente, concordassem, discordassem ou discordassem totalmente com os itens a seguir:

- 1) No geral, estou satisfeito comigo mesmo.
- 2) Às vezes acho que não sou nada bom.
- 3) Sinto que tenho uma série de boas qualidades.
- 4) Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.
- 5) Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
- 6) Eu certamente me sinto inútil às vezes.
- 7) Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos em pé de igualdade com os outros.
- 8) Gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.
- 9) Em suma, estou inclinado a sentir que sou um fracassado.
- 10) Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo (Rosenberg, 1965, p. 17-18).⁵⁴

Rosenberg (1965) apresentou alguns testes feitos com a sua tabela para comprovar sua eficácia, mas para os fins desta pesquisa vou apresentar o teste com a temática mais pertinente ao tema desta pesquisa. Pesquisadores realizaram avaliações sociométricas (medir e analisar como os alunos se relacionam uns com os outros) em uma aula de inglês. Eles relacionaram os escores de autoestima dos alunos com os resultados das avaliações sociométricas.

Reputação em um grupo parecido: foram selecionados 272 formandos de duas escolas de ensino médio nas proximidades de Washington, D.C. Como todos os alunos participam obrigatoriamente das aulas de inglês (língua materna dos alunos) a pesquisa foi realizada durante a aula desta disciplina.

Passaram essas perguntas para os alunos: “Pense nas pessoas da sua aula de inglês. Se você fosse convidado a votar em um líder em sua classe de inglês hoje, qual pessoa você teria mais probabilidade de escolher? Segundo mais provável? Terceiro mais provável?”

⁵⁴1) On the whole, I am satisfied with myself; 2) At times I think I am no good at all; 3) I feel that I have a number of good qualities; 4) I am able to do things as well as most other people; 5) I feel I do not have much to be proud of; 6) I certainly feel useless at times; 7) I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others; 8) I wish I could have more respect for myself; 9) All in all, I am inclined to feel that I am a failure; 10) I take a positive attitude toward myself (tradução minha).

(Rosenberg, 1965, p. 25)⁵⁵. Em resumo, cada aluno deveria escolher três pessoas para ser o líder: a primeira, a segunda e a terceira mais provável.

Os resultados indicaram que, entre os 272 alunos avaliados, aqueles com autoestima alta representaram 47% do total e receberam duas ou mais indicações como líderes. Já entre os estudantes com autoestima média, 32% foram selecionados para liderança. Por fim, apenas 15% dos alunos com baixa autoestima foram escolhidos como líderes por seus colegas.

Os dados apresentados sugerem que a autoestima pode influenciar a percepção dos outros sobre nós mesmos. No caso do estudo realizado, influenciou na percepção dos outros sobre a escolha da liderança de um grupo. Rosenberg (1965, p. 25) aponta que a liderança em uma sala de aula pode ser determinada por vários fatores e um deles é a participação.

Para verificar o nível de participação fizeram o seguinte: “Nomeie cinco pessoas (em qualquer ordem) em sua aula de inglês que geralmente falam, expressam seus pontos de vista e participam ativamente. (Coloque os nomes que vierem à mente primeiro.) (Rosenberg, 1965, p. 26)”⁵⁶.

O resultado mostrou que quanto menor a autoestima do aluno, menor a probabilidade de ele ser descrito como um aluno que participa ativamente da aula. “Dezoito por cento daqueles com baixa autoestima receberam quatro ou mais opções, em comparação com 26% daqueles com autoestima média e 31% do grupo de autoestima alta” (Rosenberg, 1965, p. 26)⁵⁷.

Tentaram fazer o oposto, e perguntar sobre os alunos que não são ativamente participativos. Mas somente uma escola permitiu que a seguinte pergunta fosse feita:

Além disso, tentamos selecionar aqueles alunos que são conspícuos por sua imperceptibilidade – as pessoas que são excessivamente subjugadas, inativas, apáticas. Por isso, perguntamos: “Agora nomeie cinco pessoas (em qualquer ordem) que raramente falam, raramente expressam seus pontos de vista e não tendem a participar ativamente (Coloque os nomes que vierem à mente primeiro.)” (Rosenberg, 1965, p. 26)⁵⁸.

⁵⁵Think of the people in your English class. If you were asked to vote for a leader in your English class today, which person would you be most likely to choose? Second most likely? Third most likely? (tradução minha).

⁵⁶Name five people (in any order) in your English class who usually talk up, express their views, and participate actively. (Put down whichever names come to mind first.)

⁵⁷ Eighteen percent of those with lowest self-esteem received four or more choices, compared with 26 percent of those with medium self-esteem and 31 percent of the high self-esteem group (tradução minha).

⁵⁸ In addition, we attempted to select out those students who are conspicuous by their inconspicuousness—the people who are inordinately subdued, inactive, apathetic. We therefore asked: “Now name five people (in any order) who rarely talk up, rarely express their views, and do not tend to participate actively. (Put down whichever names come to mind first.)” (tradução minha).

Eles encontraram nesta escola uma tendência dos alunos com baixos escores de autoestima a se destacar na invisibilidade social, “Sessenta e sete por cento desse grupo foram assim designados por dois ou mais de seus colegas, em comparação com 55% do grupo de autoestima média, e 43% daqueles com a autoestima mais alta” (Rosenberg, 1965, p. 28)⁵⁹.

A seguir, um resumo sobre a Escala de Autoestima feito pelos autores Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010):

A mensuração da autoestima tem sido mundialmente realizada por meio da Escala de Autoestima de Rosenberg – EAR (Rosenberg, 1965), conceitualizada pelo autor como um instrumento unidimensional capaz de classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto. A baixa autoestima se expressa pelo sentimento de incompetência, inadequação e incapacidade de enfrentar os desafios; a média é caracterizada pela oscilação do indivíduo entre o sentimento de aprovação e rejeição de si; e a alta consiste no autojulgamento de valor, confiança e competência (Rosenberg, 1965). A escala original foi desenvolvida para adolescentes e possui dez sentenças fechadas, sendo cinco referentes à “autoimagem” ou “autovalor” positivos e cinco referentes à “autoimagem negativa” ou “autodepreciação”. As sentenças são dispostas no formato Likert de quatro pontos, variando entre “concordo totalmente” e “discordo totalmente” (Sbicigo; Bandeira; Dell’Aglío, 2010, p. 396).

Realizaram um estudo com o objetivo de investigar as propriedades psicométricas (validade, confiabilidade e fidedignidade) da Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) para adolescentes brasileiros. Aplicaram o questionário para 4.757 adolescentes, entre 14 e 18 anos, de nove cidades brasileiras.

Os autores alertam na interpretação desse estudo. Primeiramente, porque foi utilizada uma versão adaptada da EAR, com três itens ao invés de quatro, ou seja, aplicaram uma versão adaptada para os adolescentes brasileiros. E em segundo, essa pesquisa foi realizada com um público específico, jovens de 14 a 18 anos de nível socioeconômico baixo.

Concluiu-se no seu estudo que “a EAR apresenta qualidades psicométricas satisfatórias, mostrando-se um instrumento confiável para medir autoestima em adolescentes brasileiros” (Sbicigo; Bandeira; Dell’Aglío, 2010, p. 395).

Este estudo utilizou uma versão online adaptada da Escala de Autoestima, retirada e traduzida dos sites oficiais⁶⁰, mantendo a ordem dos itens. A escala foi traduzida do inglês para o português pela pesquisadora, com ajustes na redação de alguns itens para utilizar palavras mais simples e acessíveis, considerando o público-alvo composto por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

⁵⁹Sixty-

seven percent of this group were so designated by two or more of their peers, compared with 55 percent of the medium self-esteem group, and 43 percent of those with the highest self-esteem (tradução minha).

⁶⁰ openpsychometrics.org e Escala de Autoestima de Rosenberg (www.norton.com).

Por exemplo, o item original “*I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others*” foi traduzido e adaptado para “Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível que os outros”. Além disso, o formato de aplicação foi mantido como um questionário escrito, realizado em sala de aula, para facilitar a coleta de dados no ambiente escolar. Essas adaptações foram realizadas com o objetivo de garantir a compreensão dos itens e a adequação ao contexto da pesquisa, sem comprometer a validade do instrumento. Informações sobre os procedimentos de análise retirados do site openpsychometrics.org:

**Rosenberg's
Validade**

Self-Esteem

Scale

Esta escala é a medida de autoestima mais utilizada para fins de pesquisa, mas NÃO é um auxílio diagnóstico para qualquer questão psicológica [...]. A escala já foi utilizada em mais de cem projetos de pesquisa de acordo com o site.

Procedimento

A escala consiste em dez afirmações. Você deve avaliar o quanto você concorda com cada uma. Os itens devem ser respondidos rapidamente sem pensar demais. Sua primeira inclinação é o que você deve colocar (Rosenberg, Self Esteem Scale., 2024).

Já os scores das respostas (Concordo fortemente, Concordo, Discordo e Discordo fortemente) foram mantidas as apresentadas pelo site⁶¹. Na imagem a seguir, é possível ver como foi calculada às pontuações do questionário:

⁶¹ Escala de Autoestima de Rosenberg.

Figura 1 – Pontuação da Escala de Rosenberg

Sua pontuação na escala de autoestima de Rosenberg é: .

As pontuações são calculadas da seguinte forma:

- *Para os itens 1, 2, 4, 6 e 7:*
 Concordo plenamente = 3°
 Concordo = 2
 Discordo = 1
 Discordo fortemente = 0
- *Para os itens 3, 5, 8, 9 e 10 (que são invertidos em valência):*
 Concordo plenamente = 0
 Concordo = 1
 Discordo = 2
 Discordo fortemente = 3°

A escala varia de 0 a 30. Escores entre 15 e 25 estão dentro da normalidade; escores abaixo de 15 sugerem baixa autoestima.

Fonte: Escala de Autoestima de Rosenberg (wwnorton.com). Acesso em: 3 maio 2024.

Conforme ilustrado na figura 1, a escala apresenta pontuações que vão de 0 a 30. Neste estudo, os resultados do questionário serão agrupados em três níveis de autoestima: baixo, médio e alto, evitando o uso da expressão ‘dentro da normalidade’. Dessa forma, considera-se nível médio para escores entre 15 e 25, nível baixo para escores inferiores a 15 e nível alto para escores superiores a 25.

O objetivo foi verificar de maneira rápida e dinâmica, se houve ou não alguma alteração após a aplicação das intervenções. Foi realizada a soma da pontuação individual (nível de autoestima) e a soma coletiva (nível de autoestima da turma em geral) antes e após a aplicação do projeto interventivo. Há outras poucas perguntas adicionadas ao questionário inicial (dados dos alunos e perguntas pertinentes ao tema da pesquisa), a versão final dos questionários encontra-se nos apêndices 1 e 2 deste estudo, mas a seguir é possível ver a escala adaptada que será aplicada:

Figura 2 – SEQ Quadro * ARABIC 2: Escala de medir a autoestima

Escolha somente uma opção para cada afirmação:

1 - Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível que os outros.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

2 - Acredito que tenho várias qualidades boas.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

3 - Muitas vezes, eu acho que sou um fracasso.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

4 - Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

5 - Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

6 - Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo (a).
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo fortemente

7 - No geral, estou satisfeito comigo mesmo.
 Concordo fortemente Concordo Discordo Discordo

Fonte: Escala de Autoestima de Rosenberg, 2024, traduzida e adaptada.

Por fim, destaca-se que a coleta de dados foi realizada entre os meses de maio e julho de 2025, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo o cumprimento dos princípios éticos e metodológicos estabelecidos para este estudo. A seguir encontra-se a coleta de dados.

4 COLETA DE DADOS

Em maio de 2025, iniciei as minhas observações e coleta de dados em uma escola pública de ensino fundamental na região metropolitana do Distrito Federal.

Primeiramente, me apresentei para as turmas selecionadas. Nesse momento, expliquei para eles o motivo de estar ali com eles, perguntei se eles gostariam ou não de participar das intervenções (atividades de inglês com música), e serem colaboradores da pesquisa. Deixei explícito que a participação deles seria totalmente voluntária e poderiam deixar de participar a qualquer momento. Após a recepção e aceite verbal, entreguei toda documentação necessária, termo de assentimento para os alunos e termo de consentimento para os seus responsáveis (os alunos levaram para casa para os seus responsáveis assinarem).

Após esse primeiro momento, foi aplicado o questionário de pesquisa inicial, os alunos levaram em média dez minutos para preenchê-lo, e iniciei as observações das turmas. O questionário de pesquisa inicial dos alunos que decidiram não participar ou que os responsáveis não autorizaram a sua participação, foram descartados. Esses mesmos alunos, puderam participar de todas as aulas interventivas e tiveram acesso às mesmas atividades, mas sem terem seus dados coletados.

Antes de iniciar as intervenções com as turmas, nos encontramos no decorrer de quatro aulas. Na primeira aula, em ambas as turmas, tratamos da parte burocrática e documental necessária para a realização da pesquisa e preenchimento do questionário inicial.

4.1 Diário de bordo (observações)

Foi um total de três observações no decorrer de uma aula cada e em seguida três atividades interventivas e uma atividade final no decorrer de seis aulas. Para facilitar, vou chamá-las de turma 1 e turma 2. Cabe retomar que, dentre os objetivos das observações, estão o de familiarizar-se com os alunos antes de promover as intervenções propostas e conhecer aspectos gerais das turmas.

A seguir, a síntese das observações realizadas nas turmas 1 e 2 respectivamente. No apêndice 16, estão disponíveis as observações na íntegra.

a) Características do professor regente

O professor demonstrou cordialidade, paciência e respeito com os alunos, utilizando estratégias criativas para engajar a turma, como alteração de voz e atribuição de pontos

positivos e negativos. Ele incentivava a participação ativa e usava a língua inglesa sempre que possível, promovendo interação e aprendizado.

Para controlar o barulho e dispersão, o professor utilizava mudanças na entonação da voz, atribuição de pontos positivos e negativos, e intervenções diretas para pedir silêncio. Essas estratégias mostraram eficácia temporária, mas exigiam repetição constante.

O professor utilizou materiais impressos e explicações no quadro, mas a ausência de recursos audiovisuais na sala de aula limitou a variedade de estratégias.

b) Condição da sala de aula

As salas eram espaçosas, ventiladas e bem equipadas, com carteiras em bom estado e quadro funcional. No entanto, não havia televisão ou projetor, o que limitava o uso de recursos audiovisuais. Posteriormente, as intervenções foram realizadas no laboratório de ciências, que oferecia melhor infraestrutura, como climatização e equipamentos multimídia.

c) Características das turmas

A **turma 1** era menor e mais dispersa, com alunos mais indisciplinados e desinteressados. As meninas eram mais tranquilas, mas menos participativas, enquanto os meninos eram mais comunicativos, porém indisciplinados. A turma apresentava dificuldades de comportamento e engajamento. O engajamento na turma 1 foi desafiador, com muitos alunos dispersos e alguns dormindo durante as aulas. Apesar disso, estratégias do professor docente como chamar os alunos pelo nome, alterar a voz e atribuir pontos positivos ajudaram a melhorar a participação.

A **turma 2** era maior e mais participativa, com alunos mais jovens e dentro da faixa etária esperada. Apesar de barulhenta, a turma demonstrava maior interesse e envolvimento nas atividades, com boa interação entre os alunos e o professor. O engajamento na turma 2 foi mais natural, com maior participação nas atividades propostas, mesmo que a turma fosse barulhenta em alguns momentos. Muitos alunos, especialmente na turma 1, apresentaram dificuldades em acompanhar as atividades, o que pode estar relacionado à falta de interesse ou à indisciplina.

A forma de se organizar das turmas era diferente, na turma 1, os alunos preferiam formar pequenos grupos (duplas ou trios), enquanto na turma 2, a disposição individual das carteiras não impediu a interação entre os alunos, que se mostraram mais independentes. O uso de palavrões entre os alunos foi observado, especialmente na turma 1, mas não direcionado ao professor ou à pesquisadora.

As aulas após o intervalo (turma 1) e no último horário (turma 2) apresentaram maior dispersão e barulho, indicando que o momento do dia influencia o comportamento e a atenção dos alunos. A seguir as intervenções que foram realizadas nas turmas 1 e 2.

4.2 Diário de bordo (intervenções)

As intervenções ocorreram nas turmas 1 e 2, em aulas duplas, com atividades e procedimentos idênticos, contando com o professor regente como ouvinte. Todas as intervenções aconteceram às segundas-feiras, sendo a turma 1 no 3º e 4º horário e a turma 2 no 5º e 6º horário.

Devido à infraestrutura disponível, o local onde as intervenções foram realizadas foi no laboratório de ciências. A escola possui dois andares, as salas de aula no 1º andar e o laboratório de ciências no térreo. Ao chegarem ao laboratório, antes de todas as intervenções, tudo já estava organizado. Foi perceptível que ambas as turmas gostaram dessa mudança de ambiente. Em todas as intervenções utilizamos apresentação de slides, vídeos das músicas trabalhadas e material impresso.

O tempo de realização das intervenções foi o mesmo nas duas turmas. A única diferença é que na turma 1 as duas aulas eram entre o intervalo (uns cinco minutos para os alunos se organizarem após o intervalo), e na turma 2 os alunos eram liberados uns 5 minutos mais cedo para fazer um segundo lanche. Então, todas as intervenções foram realizadas praticamente na mesma quantidade de tempo, com um aproveitamento de 80 minutos cada.

Cabe ressaltar que a quantidade de participantes das intervenções, são somente dos alunos que aceitaram participar da pesquisa e que preencheram toda documentação necessária. As intervenções abaixo são apresentadas de forma breve, pois participei ativamente do processo. Ressalto que ambas as turmas receberam os mesmos conteúdos descritos na metodologia e procedimentos. Segue a descrição do trabalho realizado e minhas percepções sobre as turmas 1 e 2.

1ª Intervenção

Na primeira intervenção realizada no dia 26 de maio de 2025, participaram 11 alunos da turma 1 e 19 alunos da turma 2.

Procedimentos

O primeiro passo foi criar plaquinhas de identificação com os nomes dos alunos. Gosto de chamar os alunos pelos nomes, sinto que isso cria uma atmosfera mais receptiva ao momento

de aprendizagem, principalmente na hora de solicitar participação. Eles preencheram seus nomes nas plaquinhas com canetinhas coloridas, e ao final de cada intervenção eu recolhia as plaquinhas e carimbava com pequenos desenhos no outro lado, e dessa forma era realizada a frequência e controle de quem participou ou não de cada uma das intervenções.

A aula iniciou com instruções sobre a proposta da atividade. Os alunos foram orientados a prestar atenção ao clipe musical “*Beautiful Life*”, focando na mensagem da música e na diversidade dos cantores. Ao assistir ao vídeo, perceberam que os artistas estavam usando camisetas da seleção brasileira (turma 1 e turma 2), e foi confirmado que os três cantores que aparecem são brasileiros, participantes de um *reality* para ocupar a vaga de novo integrante da banda *Now United*.

Em seguida, foi realizada uma apresentação de slides com vocabulário relacionado à música. Os alunos praticaram a pronúncia das palavras e refletiram sobre o significado da expressão “*Beautiful Life*”.

Na atividade auditiva, os alunos receberam uma folha com a letra da música incompleta. O áudio foi reproduzido três vezes para que pudessem completar os espaços em branco, seguido de correção coletiva.

Após essa etapa, os alunos realizaram a leitura de um pequeno texto com informações sobre a banda e sobre a nova integrante brasileira. Foi reforçada a importância de se preparar desde cedo para realizar sonhos, destacando o papel do inglês na trajetória dos jovens brasileiros que participaram do processo seletivo.

As seguintes perguntas propostas estimularam a reflexão pessoal:

- Qual é o seu sonho?
- Quais ações você precisa fazer para realizar o seu sonho?
- Qual é a coisa que você mais valoriza na sua vida?
- O que significa “*Beautiful life*” para você?

Para concluir, os alunos compartilharam suas respostas em grupo e discutiram a importância do inglês como ferramenta para alcançar oportunidades futuras.

Percepções gerais das turmas 1 e 2

Na **turma 1**, a aula foi realizada no laboratório de ciências, já que a sala de múltiplas estava ocupada. O espaço estava equipado com som adequado e ambiente climatizado, o que

contribuiu para o andamento da atividade. A turma contou com 18 alunos, embora alguns estivessem ausentes. A participação foi razoável, mas exigiu insistência constante. Foi necessário chamar os alunos por fileira e pelo nome para estimular o engajamento. As plaquinhas de identificação ajudaram bastante nesse processo. A maioria conseguiu realizar a atividade auditiva com êxito e participou da correção coletiva. A prática de vocabulário foi recebida com entusiasmo na pronúncia. Alguns alunos mais sonolentos ou desinteressados apresentaram resistência, mas não comprometeram o andamento da aula. Houve um caso isolado de comportamento inadequado com uso de palavrões, mas, no geral, os alunos respeitaram a presença da professora. A turma demonstrou preferência por formar pequenos grupos, como duplas ou trios, o que foi facilitado pela disposição do laboratório, que acomodava seis alunos por fileira de forma espaçada. Na parte da atividade reflexiva, poucos quiseram compartilhar seus sonhos, mas houve maior participação ao discutir o que seria necessário para realizá-los. Quando perguntados sobre o que mais valorizam na vida, a maioria mencionou a família. Já na pergunta final sobre o que significa uma vida maravilhosa, os alunos destacaram principalmente a questão financeira.

A **turma 2** se mostrou mais movimentada e barulhenta, exigindo intervenções frequentes para manter o silêncio, como o uso da estratégia de levantar a mão coletivamente. Apesar disso, a participação foi alta, inclusive entre os alunos mais inquietos. A organização espacial foi um ponto positivo: os estudantes respeitaram o mapeamento de lugares, sentando-se de forma espaçada e sem resistência em ocupar os assentos da frente. Diferente de outras turmas, não formaram grupinhos nem se concentraram no fundo da sala. A aula também ocorreu no laboratório de ciências, que estava equipado e contribuiu para a fluidez das atividades. A maioria dos alunos respondeu às tarefas com agilidade e facilidade, sem necessidade de insistência. Os alunos demonstraram facilidade em preencher as atividades. Na parte reflexiva, muitos compartilharam seus sonhos e também participaram da discussão sobre o que é necessário para realizá-los. A maioria valorizou a família como aspecto central da vida, e também mencionaram amizade e bem-estar como elementos de uma vida maravilhosa, além da questão financeira.

2ª Intervenção

Na segunda intervenção, realizada no dia 9 de junho de 2025, participaram 8 alunos da turma 1 e 15 alunos da turma 2.

Procedimento

A aula teve início com uma breve interação oral em inglês, abordando o uso de redes sociais pelos alunos. Eles foram convidados a refletir sobre seus hábitos online, como postar fotos e vídeos, além de discutir o costume de editar imagens antes de publicá-las. Em seguida, foi exibido o videoclipe completo da música “*Scars to your beautiful*”, de Alessia Cara, com tradução. O vídeo apresenta relatos de pessoas que enfrentaram bullying e preconceito por não se encaixarem nos padrões fisionômicos impostos pela sociedade. Após assistirem ao clipe, os alunos interpretaram sua mensagem principal e praticaram vocabulário presente na música, como *scars*, *attention*, *image*, *worth*, entre outros.

Os alunos praticaram a pronúncia e discutiram frases marcantes da canção, como: *You should know you're beautiful just the way you are*; *You don't have to change a thing* e *There's a hope that's waiting for you in the dark*. Cada frase foi lida em inglês, seguida de tradução literal e interpretação do significado mais profundo. A atividade auditiva consistiu em um “quebra-cabeça musical”, no qual os alunos receberam trechos da letra da música em papel e precisaram organizá-los na ordem correta enquanto ouviam a versão curta da música (sem os relatos). Posteriormente, discutiu-se a diferença entre tradução literal e significado contextual, com destaque para o título da música.

Os alunos realizaram um quiz relacionando frases em português com suas versões em inglês, além de responderem a um questionário impresso com perguntas reflexivas sobre redes sociais e autoestima. As questões incluíam: “Você edita suas fotos? Por quê?”, “Qual mensagem da música foi mais inspiradora para você?” e “As redes sociais ajudam ou atrapalham na aceitação pessoal? Por quê?”. Alguns alunos compartilharam suas respostas com a turma, promovendo um momento de escuta e empatia. A aula foi encerrada com essa troca significativa.

Percepções gerais das turmas 1 e 2

Na **turma 1**, a intervenção foi realizada no laboratório de ciências, um ambiente confortável e climatizado, o que contribuiu positivamente para o andamento da aula. A turma apresentou maior número de ausências em comparação à turma 2 e à primeira intervenção, devido à greve de professores. Ainda assim, foi possível conduzir as atividades previstas.

Logo no início, foi comunicado aos alunos que haveria uma tarefa final ao término da última intervenção. A turma reconheceu com facilidade os nomes das redes sociais e demonstrou entusiasmo ao praticar a pronúncia. A maioria relatou oralmente possuir pelo menos três redes sociais e gostar de postar imagens, poucos mencionaram fazer edições. Os meninos, em sua maioria, afirmaram não utilizar filtros, com destaque para um aluno que

justificou sua escolha dizendo que “homem não usa filtro”. Algumas meninas relataram usar filtros com frequência.

Em relação ao comportamento, a turma estava mais barulhenta do que na aula anterior, mesmo com o número reduzido de alunos. Três estudantes se destacaram negativamente pela indisciplina, com conversas paralelas e falta de atenção. Houve certa resistência e vergonha ao falar sobre a mensagem da música trabalhada, mas um dos alunos mais inquietos compartilhou sua interpretação, ele disse que a música era sobre “se aceitar”, o que gerou concordância entre os colegas.

A participação nas práticas de pronúncia e construção de frases foi satisfatória. Os alunos conseguiram realizar a atividade de reorganização da música com relativa facilidade, trabalhando em duplas devido ao número reduzido de presentes. A atividade de *listening* foi executada, com respostas rápidas ao material impresso. No entanto, a maioria optou por escrever respostas curtas e poucos quiseram compartilhar suas reflexões. Entre os que se manifestaram, prevaleceu a percepção de que as redes sociais dificultam o processo de aceitação pessoal.

Na **turma 2**, a intervenção foi realizada no laboratório de ciências, ambiente confortável e climatizado, o que favoreceu o andamento da aula. Apesar da ausência de alguns alunos, a turma se mostrou bastante barulhenta, especialmente por ter acabado de sair da aula de educação física. Ainda assim, a participação foi muito boa e o envolvimento com as atividades foi evidente.

Os alunos reconheceram facilmente as redes sociais e demonstraram entusiasmo ao praticar a pronúncia. A maioria relatou possuir várias contas e gostar de postar fotos e vídeos. Muitos admitiram o uso de filtros, justificando que era “para ficar mais bonito”. Ao serem questionados sobre o impacto das redes sociais na aceitação pessoal, a maioria afirmou que elas atrapalham, enquanto poucos disseram que isso depende da situação.

Foi exibido o videoclipe completo da música “*Scars to your beautiful*”, com relatos de pessoas que enfrentaram preconceitos e padrões estéticos impostos pela sociedade. Após o vídeo, os alunos se mostraram barulhentos, exigindo várias intervenções para manter o silêncio. No entanto, ao serem perguntados sobre a mensagem da música, responderam prontamente com frases como “Você tem que se aceitar do jeito que você é” e “Respeitar o próximo”, que foram complementadas por outros colegas com ideias semelhantes. Embora falassem alto, quase gritando, demonstraram engajamento e interesse.

Na prática de vocabulário e frases, participaram com muita energia, quase como um coro. Dois ou três alunos fizeram comentários aleatórios durante a aula, mas sem comprometer

o andamento. Por ser uma turma maior, realizaram a atividade de *listening* em trios, organizando os trechos da música com facilidade. Alguns alunos até tentaram cantar o refrão espontaneamente. A discussão sobre a diferença entre tradução literal e significado foi compreendida, com o título da música sendo usado como exemplo. Em seguida, realizaram um quiz e receberam o material impresso com atividades simples de vocabulário e perguntas reflexivas, que haviam sido feitas oralmente ao longo da aula.

3ª Intervenção e tarefa final

Na terceira intervenção realizada no dia 16 de junho de 2025, participaram 7 alunos da turma 1 e 15 alunos da turma 2.

Procedimento

Na Intervenção 3, trabalhamos a música "*Brave*", de Sara Bareilles, que traz uma mensagem inspiradora sobre coragem e autenticidade. Iniciamos com a exibição do videoclipe com tradução, permitindo que os alunos compreendessem a letra e refletissem sobre seu significado. A música, mais animada que as anteriores, gerou engajamento imediato, e a temática de se expressar com coragem foi o ponto de partida para a discussão. Após o clipe, perguntei se haviam gostado e o que entenderam da mensagem.

Em seguida, por meio de slides, lancei a pergunta "*What does being brave mean to you?*" e também "*Are you brave?*", incentivando reflexões pessoais. A partir dessas perguntas, iniciamos uma prática de vocabulário com palavras retiradas da música, organizadas em quatro slides temáticos: expressão e coragem (*brave, say, words, untold, truth*), sentimentos positivos e virtudes (*positive, feelings, virtues, amazing, love, innocence, enlighten*), conflitos e medos (*fear, enemy, outcast, shadow, cage*) e repressão e silêncio (*disappear, silence, no sunlight, holding your tongue*), sendo que as duas últimas são expressões idiomáticas. Trabalhamos essas palavras por meio de repetição e associação com os temas abordados.

Na sequência, realizamos uma atividade de *listening*: os alunos receberam uma folha com lacunas para completar enquanto ouviam a música. Como era uma atividade individual, passei o áudio três vezes para garantir que todos conseguissem acompanhar. Após o preenchimento, retomamos as perguntas iniciais, agora por escrito: "O que significa ser corajoso para você?", "Você é corajoso?" e "Conte sobre um momento em que você precisou se expressar ou defender suas ideias ou sentimentos".

Os alunos compartilharam suas histórias, o que gerou um momento rico de troca. Finalizamos com uma atividade simples de vocabulário, relacionando palavras com suas

traduções, seguida de correção coletiva e compartilhamento das experiências pessoais de coragem. Esse momento de escuta e expressão foi essencial para consolidar o tema da intervenção.

Percepções gerais das turmas 1 e 2

Na **turma 1**, a intervenção foi realizada novamente no laboratório de ciências, com ambiente agradável e clima tranquilo. A turma estava reduzida, mas demonstrou envolvimento nas atividades. Após ouvirem a música, os alunos comentaram que gostaram, uma aluna destacou a frase “*you’re amazing*” como favorita. A mensagem da música de acordo com a turma é ter coragem. Apesar de alguns estarem distraídos com o celular, retomaram o foco após serem chamados à atenção.

Durante a discussão sobre o significado de ser corajoso, os alunos trouxeram respostas como “enfrentar seus próprios medos”, “não ter medo” e “se colocar em situação de risco”. Alguns compartilharam medos pessoais e afirmaram não se considerarem corajosos. A turma se mostrou mais respeitosa e engajada, com menos conversas paralelas e maior atenção ao momento de fala dos colegas.

A conversa evoluiu para a coragem de se expressar, especialmente em situações como falar em público. Mais da metade relatou medo de apresentar trabalhos escolares, por receio de errar ou passar vergonha. Apenas dois alunos se consideraram corajosos. Discutiu-se também a importância de se expressar com respeito, diferenciando expressão de arrogância.

Na prática de pronúncia, todos participaram ativamente. Na atividade de *listening*, houve certa dificuldade para completar a música, possivelmente pela velocidade e quantidade de palavras. A correção foi feita coletivamente. Ao final, os alunos responderam às perguntas escritas, retomando reflexões já feitas oralmente. Relataram ter gostado da atividade, embora alguns tenham mencionado momentos simples como “matar uma barata” ao falar sobre coragem.

Na **turma 2**, a aula aconteceu no laboratório de ciências, com ambiente agradável e clima tranquilo. Os alunos entraram rapidamente e se organizaram com facilidade, demonstrando familiaridade com a dinâmica das intervenções. Estavam mais tranquilos em comparação às aulas anteriores. Após assistirem ao clipe, alguns disseram ter gostado da música, enquanto outros responderam “mais ou menos”. Ao serem questionados sobre a mensagem, mencionaram “ser você mesmo”, “ser corajoso” e “falar o que você quer”, sendo que uma aluna contrapôs com “tem que pensar antes de falar”. Após essa discussão inicial, a turma ficou um pouco mais falante.

Na sequência, discutiu-se o significado de *brave*. As respostas incluíram “enfrentar o medo”, “expressar o que sente”, “salvar alguém” e “praticar esportes radicais”. Uma aluna compartilhou uma experiência pessoal, dizendo que já havia salvado alguém de ser atropelado. Ao serem perguntados se se consideravam corajosos, a maioria respondeu afirmativamente. A prática de pronúncia do vocabulário teve boa participação, com envolvimento de todos.

Na atividade de *listening*, a música foi reproduzida três vezes devido ao seu ritmo acelerado. Os alunos indicaram que o exercício apresentou maior grau de dificuldade em comparação com os anteriores, contudo evidenciaram empenho ao completar as lacunas propostas e participaram ativamente do processo de correção coletiva. Considerando o nível de dificuldade e o conhecimento da turma, o desempenho foi positivo. Na etapa final, responderam rapidamente ao material impresso e colaboraram entre si. Uma aluna perguntou se poderia deixar em branco a pergunta sobre um ato de coragem, enquanto outro tentou copiar a resposta do colega. Ainda assim, a participação geral foi considerada boa.

Tarefa final

A tarefa final foi submetida por quatro alunos da turma 1 e dez alunos da turma 2. O período disponível para entrega compreendeu quase três semanas, entre 16 de junho e 4 de julho.

Como tarefa final, propus três opções para os alunos escolherem e enviarem por WhatsApp, considerando o pouco tempo restante no calendário escolar. A primeira opção foi “Minha mensagem sobre a música”, em que o aluno deveria compartilhar por meio de áudio o que uma das músicas trabalhadas significou para ele.

A segunda foi uma “Mini performance criativa”, permitindo que o aluno criasse uma apresentação individual em vídeo, escolhendo uma das músicas estudadas ou outra música em inglês que abordasse temas como sonhos e metas, responsabilidade e esforço, aproveitar oportunidades, valorizar quem você é, acreditar em si mesmo, coragem para se expressar, autenticidade e valores próprios. A apresentação poderia ser feita por meio de canto, dublagem, *lipsync* ou outra forma criativa.

A terceira opção foi uma “Mensagem escrita com leitura expressiva”, em que o aluno escreveria um pequeno texto em inglês sobre um dos temas propostos e gravaria um vídeo com a leitura expressiva do texto.

Percepções gerais das turmas 1 e 2

Dentre as três opções, a mais escolhida foi a número 1 — “Minha mensagem sobre a música” — sendo a preferida pela maioria dos alunos que enviaram suas produções. Apenas duas alunas escolheram a opção número 2. Por questões éticas, não foram incluídas as respostas da tarefa final neste estudo. A maioria dos alunos e/ou responsáveis não consentiu a divulgação do áudio e imagem, e a todo momento me comprometi de manter em anonimato.

Nas respostas enviadas por áudio pelos alunos, eles expressaram suas opiniões e sentimentos sobre as músicas escolhidas, destacando mensagens importantes. A seguir uma síntese das percepções e opiniões compartilhadas nas tarefas finais pelos alunos.

Para a música “*Beautiful life*”, os alunos ressaltaram sentimentos de gratidão, alegria e a beleza da vida, mesmo diante de desafios. Verbos como “aproveitar”, “viver” e “celebrar” foram recorrentes, mostrando a valorização dos momentos simples e das conexões humanas.

Já em “*Scars to your beautiful*”, os alunos abordaram temas como aceitação, autoestima e a pressão dos padrões de beleza, utilizando verbos como “refletir”, “aceitar” e “valorizar”. Sentimentos de esperança e empoderamento foram destacados, especialmente na mensagem de que todos são lindos como são.

Por fim, na música “*Brave*”, os alunos enfatizaram coragem e autenticidade, com verbos como ‘expressar’, ‘ser’ e ‘mostrar’. Sentimentos de liberdade e superação foram marcantes, reforçando a importância de ser verdadeiro consigo mesmo. O projeto permitiu que os alunos refletissem sobre temas profundos e conectassem as músicas às suas próprias experiências e emoções.

Foi um pouco frustrante e preocupante observar a quantidade de alunos que não enviaram a tarefa final. Por ser um momento de greve e pós-greve, e por ser final do bimestre tornam a situação um pouco compreensível, porém a falta de compromisso dos alunos em realizar a entrega ainda se destaca como um ponto crítico. Compartilhei essa percepção com o professor docente, que relatou que a dificuldade em entregar trabalhos é um problema recorrente, não apenas na disciplina de inglês, mas também em outras áreas, sendo especialmente mais acentuada na turma 1.

4.3 Questionário inicial e final

Os dados de autoestima inicial e final foram coletados de dois grupos distintos de alunos: o primeiro grupo é composto por aqueles que participaram das intervenções propostas e preencheram toda a documentação necessária, mas não realizaram a tarefa final. A quantidade de alunos do primeiro grupo, foram de 3 alunos da turma 1 e 4 alunos da turma 2.

A tabela abaixo apresenta uma breve coleta das pontuações do primeiro grupo, sem gráficos individuais, permitindo uma análise geral do impacto das intervenções realizadas. Para um aprofundamento, os gráficos individuais foram elaborados apenas para os alunos do segundo grupo, que realizaram a tarefa final.

Tabela 1 – Pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que não realizaram tarefa final

Alunos	Pontuação Inicial	Pontuação Final	Diferença (pontos)	Diferença (%)
A15	28	22	-6	descritiva-21,43%
A16	25	24	-1	-4,00%
A17	24	18	-6	-25,00%
A18	24	21	-3	-12,50%
A19	21	16	-5	-23,81%
A20	18	19	+1	+5,56%
A21	28	25	-3	-10,71%

Fonte: Autoria própria.

Tabela 2 – Média de pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que não realizaram a tarefa final

Média todos os alunos	Pontuação Inicial	Pontuação Final	Diferença (pontos)	Diferença (%)
	24,00	20,71	-3,29	-13,13%

Fonte: Autoria própria.

O segundo grupo inclui os alunos que além de participarem das intervenções e preencherem a documentação, também realizaram a tarefa final. A quantidade de alunos que participaram de todas as intervenções e tarefa final, e preencheram as documentações necessárias e os questionários inicial e final, foram 4 alunos da turma 1 e 10 alunos da turma 2.

A seguir, a diferença em números e porcentagem da autoestima inicial e final individual e a média coletiva das pontuações de todos os 14 alunos.

Tabela 3 – Pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que realizaram intervenções e tarefa final

Alunos	Pontuação Inicial	Pontuação Final	Diferença (pontos)	Diferença (%)
A01	16	13	-3	-18,75%
A02	13	17	4	30,77%
A03	17	18	1	5,88%
A04	17	21	4	23,53%
A05	25	22	-3	-12,00%
A06	18	18	0	0,00%
A07	19	19	0	0,00%
A08	11	17	6	54,55%
A09	4	9	5	125,00%
A10	13	16	3	23,08%
A11	19	20	1	5,26%
A12	14	14	0	0,00%
A13	12	14	2	16,67%
A14	15	15	0	0,00%

Fonte: Autoria própria.

Tabela 4 – Média de pontuação inicial e final da escala de autoestima dos alunos que realizaram intervenções e tarefa final

Média todos os alunos	Pontuação Inicial	Pontuação Final	Diferença (pontos)	Diferença (%)
	15,21428571	16,64285714	1,428571429	18,14%

Fonte: Autoria própria.

Após apresentar a diferença e a média da autoestima dos alunos, segue a parte gráfica das respostas individuais aos questionários inicial e final.

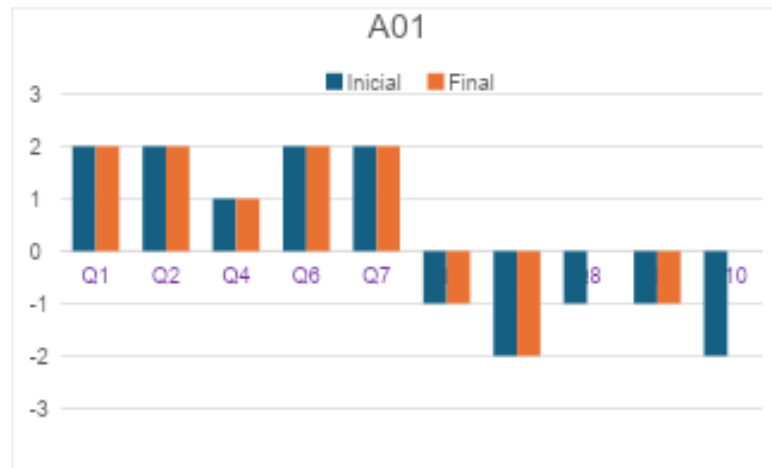
Conforme detalhado na seção 4.6 da metodologia, cinco itens da escala utilizada nesta pesquisa referem-se à “autoimagem” ou “autovalor” positivos, enquanto outros cinco estão associados à “autoimagem negativa” ou “autodepreciação”. Embora os itens tenham sido apresentados de maneira alternada na escala aplicada aos participantes, nos gráficos individuais a seguir, os resultados finais e iniciais foram organizados separadamente, no intuito de simplificar e aprofundar a coleta e análise de dados: os cinco primeiros correspondem aos aspectos positivos e os cinco últimos aos aspectos negativos.

- As primeiras cinco questões do questionário avaliam aspectos positivos da autoestima. Nesse caso, quanto mais positiva a resposta, maior a pontuação (até 3 pontos). Por exemplo, uma resposta "discordo fortemente" para uma afirmação positiva recebe pontuação 0, indicando que o aluno nega a positividade.
- As últimas cinco questões avaliam aspectos negativos da autoestima. Aqui, quanto mais negativa a resposta, menor a pontuação (até -3 pontos). Por exemplo, uma resposta “discordo fortemente” para uma afirmação negativa recebe pontuação 0, indicando que o aluno nega a negatividade.

Com base nesse raciocínio, os gráficos mostram a evolução individual de cada aluno, destacando as mudanças entre o questionário inicial e o final. Por exemplo, o aluno A08 apresentou uma autoestima consolidada positivamente, com pontuações altas tanto no início quanto no final da pesquisa. Já o aluno A09 teve resultados menos consistentes, o que pode indicar dificuldades na compreensão das escalas ou outros fatores a serem analisados posteriormente.

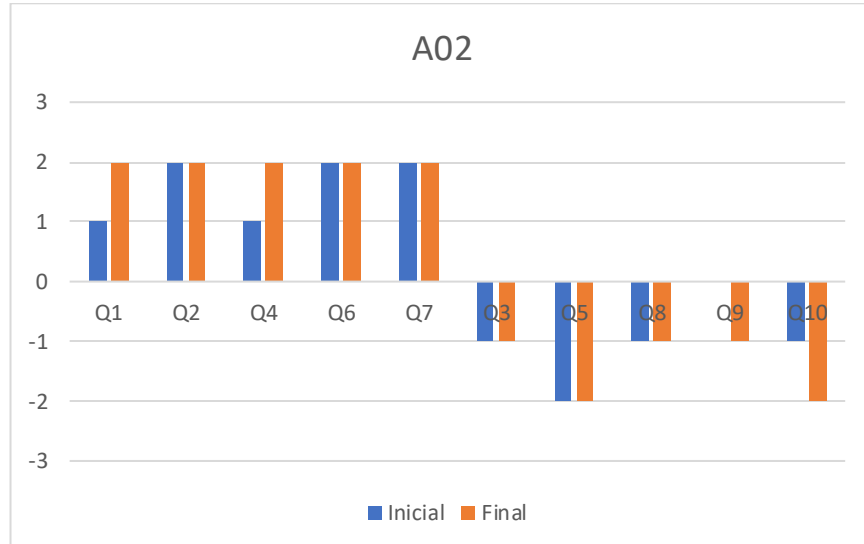
As figuras que se seguem, de 1 a 14, dizem respeito à evolução da autoestima dos alunos participantes antes e após as intervenções, estão organizadas de A01 a A14 e foram feitas com base nos dados coletados por mim.

Figura 1 – Trajetória de autoestima A01



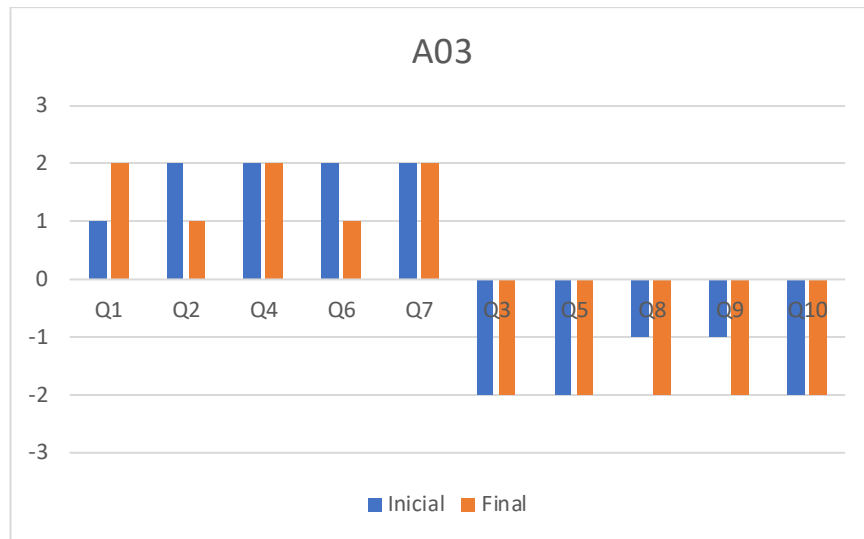
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 2 – Trajetória de autoestima A02



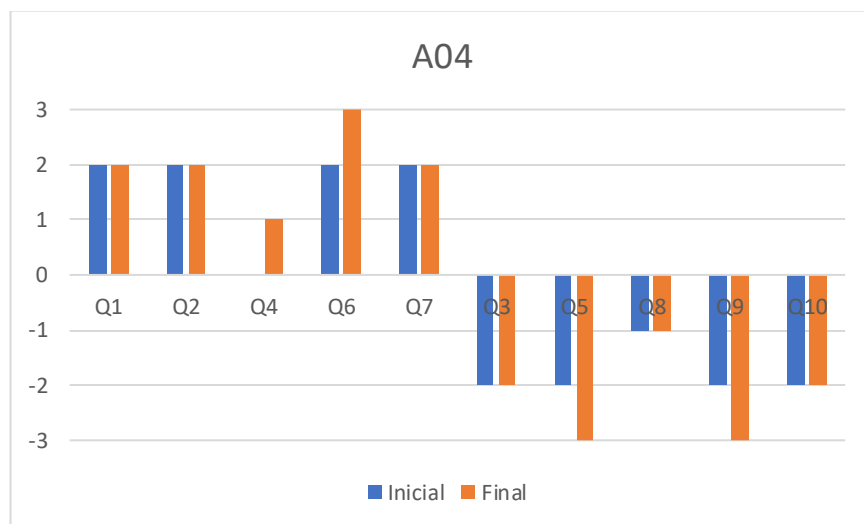
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 3 – Trajetória de autoestima A03



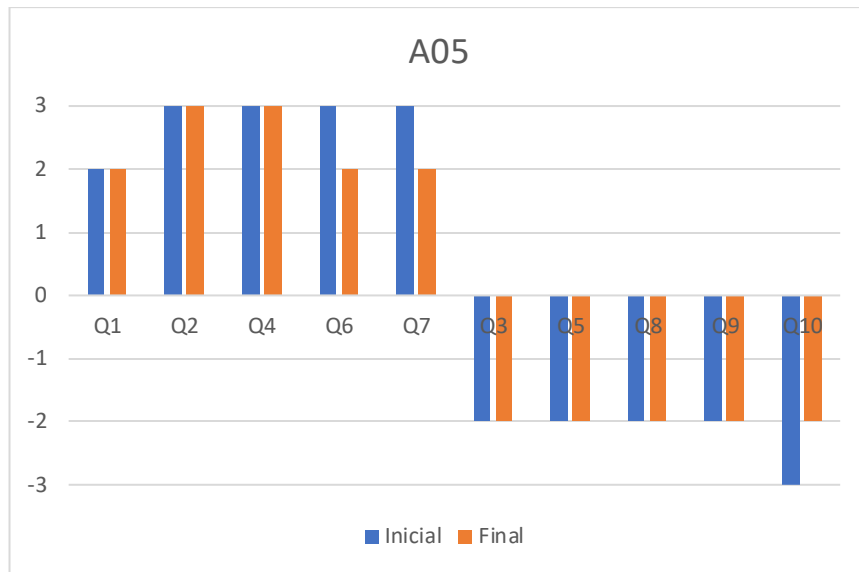
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 4 – Trajetória de autoestima A04



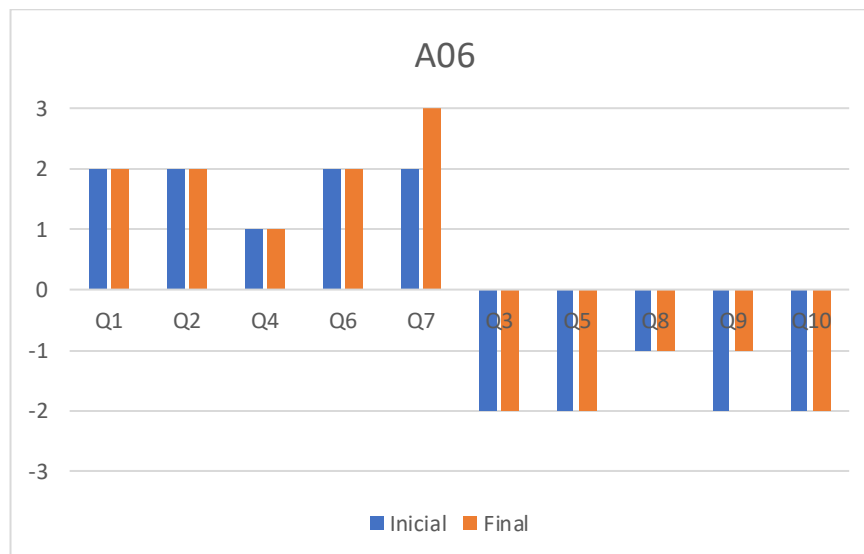
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 5 – Trajetória de autoestima A05



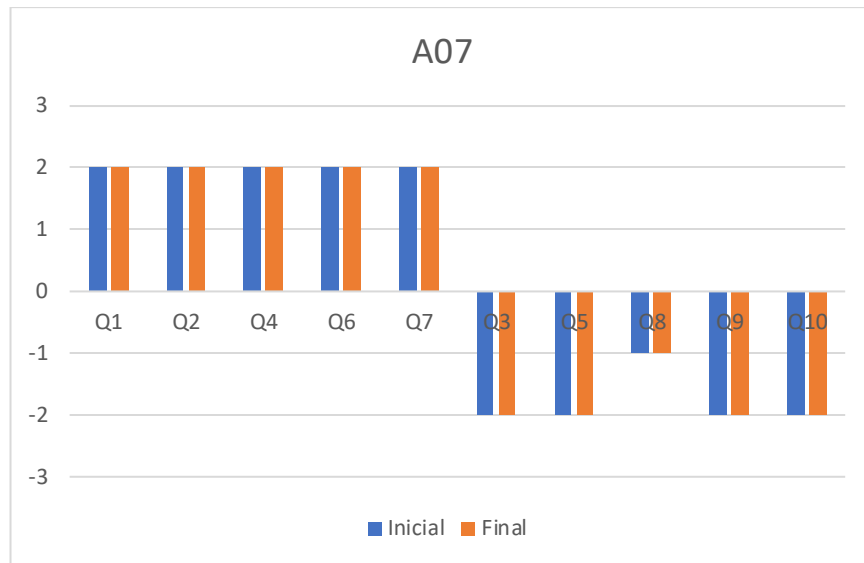
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 6 – Trajetória de autoestima A06



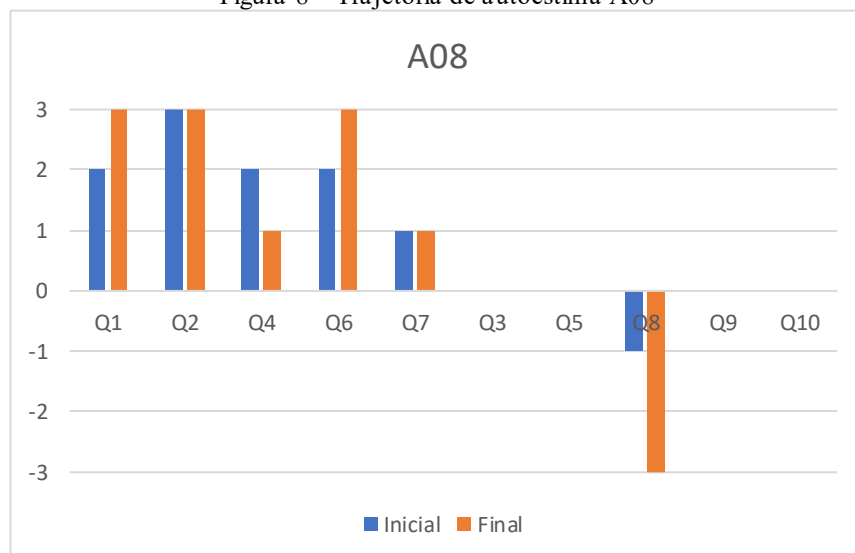
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 7 – Trajetória de autoestima A07



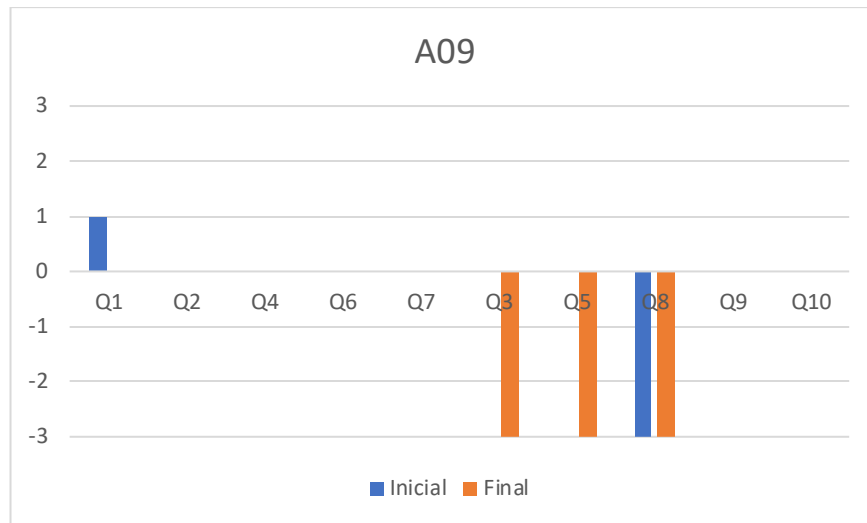
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 8 – Trajetória de autoestima A08



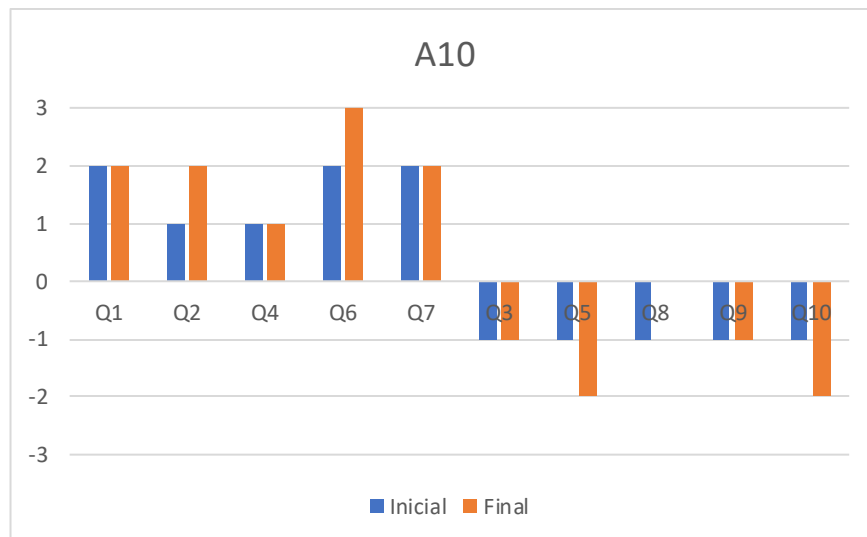
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 9 – Trajetória de autoestima A09



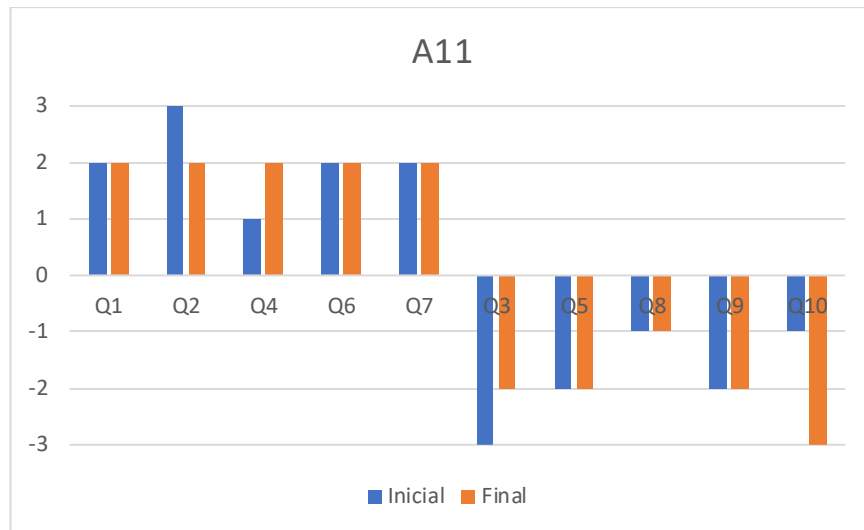
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 10 – Trajetória de autoestima A10



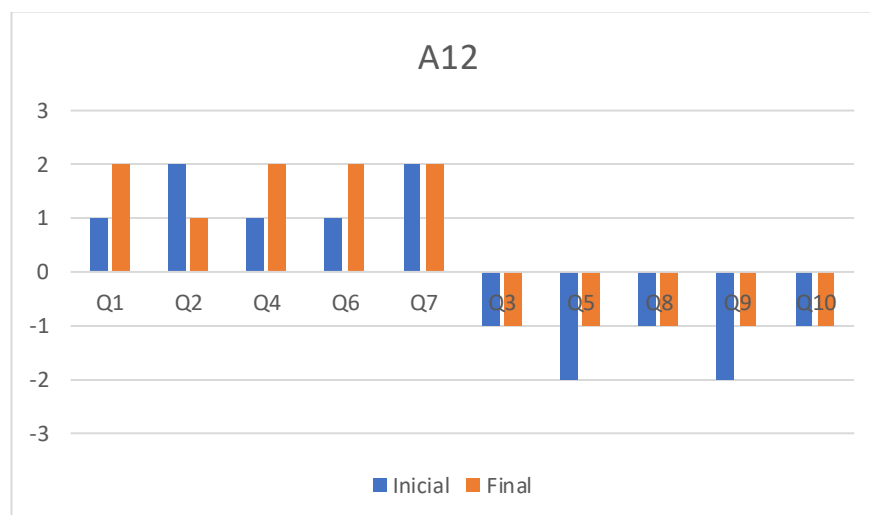
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 11 – Trajetória de autoestima A11



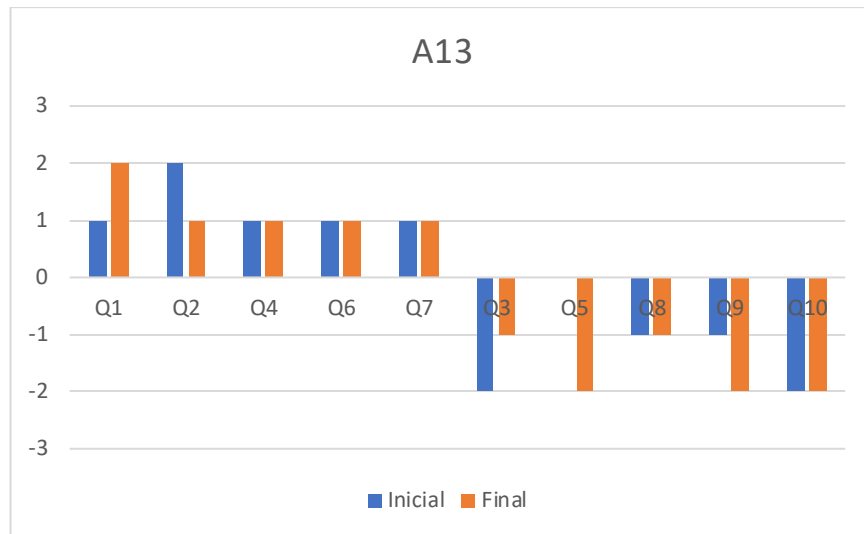
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 12 – Trajetória de autoestima A12



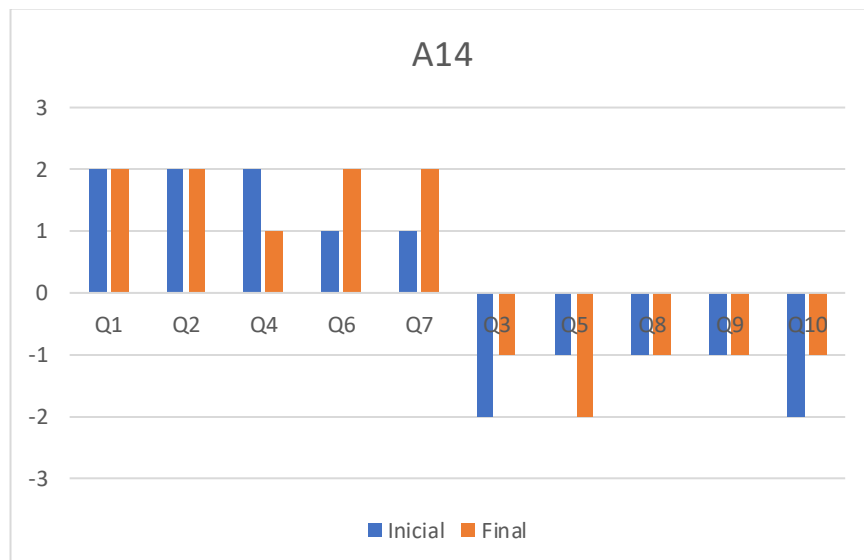
Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 13 – Trajetória de autoestima A13



Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

Figura 14 – Trajetória de autoestima A14



Fonte: Autoria própria com base nos dados coletados pela autora.

4.4 Entrevista semiestruturada oral com o professor

Quadro 2 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes na tabela 1

Entrevista com o professor⁶² regente das turmas 1 e 2 realizada no dia 9 de julho de 2025	
<p>Professora pesquisadora: Bom dia! Há quanto tempo você leciona a língua inglesa?</p> <p>Professor regente: Há mais de dez anos ou senão 15... há mais de 15 anos.</p> <p>Professora pesquisadora: E há quanto tempo você leciona a língua inglesa para a turma que participou do projeto e coleta de dados? Pensando agora sobre o [nome omitido].</p>	
<p>Turma 1</p> <p>Professor regente: Então estou atuando no [nome omitido] esse ano, eu comecei no início do ano, então não tenho um ano ainda. Dois semestres, dois bimestres melhor dizendo.</p> <p>Professora pesquisadora: Aí, pensando sobre o [nome omitido] antes da aplicação do projeto. Como você descreveria a turma?</p> <p>Professor regente: O [nome omitido] tem uma peculiaridade diferenciada de outros, a princípio colocando não como comparativo, mas dizendo a palavra peculiaridade. Trata-se de alunos onde posso dizer que 30% se entregam às reflexões propostas pelo professor e outros, o restante não. O restante tem práticas que frustram as reflexões propostas pelos professores.</p> <p>A partir do projeto implementado pela professora Alice, nota-se que houve um percentual, um aumento nessa entrega por parte dos alunos e aumento do</p>	<p>Turma 2</p> <p>Professora pesquisadora: Então, agora vamos falar sobre a outra turma que também foi participante do projeto, que é o [nome omitido]. Em relação ao tempo que você leciona, é o mesmo tempo, no caso, há dois bimestres também. Então, como você descreveria o [nome omitido] antes da aplicação do projeto e após a aplicação do projeto?</p> <p>Professor regente: No [nome omitido] falando das características deles, falando de idade, pontuando essa questão da idade. Eles são bem jovens, estão todos eles, na verdade estão. Estão dentro da faixa etária que contempla essa fase. O [nome omitido], eles são bem ativos. Eles são bem ativos, eles interagem bastante, até de forma demasiada, mas a princípio se entregam de forma quase que plena às reflexões dos professores. Ou seja, nesse caso, o professor [nome omitido] que sou eu e a professora Alice, com o projeto dela, inclusive houve uma entrega, como que eu digo, uma entrega da parte deles, do [nome omitido] surpreendente, essa é a palavra. Então eles foram surpreendentes nas entregas propostas pela professora. Aí, no decorrer do projeto, notou-se a questão da metodologia ativa implementada. Diante da dinâmica proposta pela professora do desafio concernente às canções, as músicas. A metodologia ativa foi colocada. E eles responderam. Construíram conceitos ao longo das reflexões e chegaram à conclusão por um tema específico de autoaceitação. Então, houve a autoaceitação</p>

⁶² Os nomes do professor e das turmas foram omitidos para garantir o anonimato dos participantes, conforme as diretrizes éticas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

<p>percentual da porcentagem de alunos que se envolveram na atividade. Então, mas os 30%, como mencionei, se entregam à atividade naquele primeiro momento e aí, com o projeto da professora Alice aumentou de forma significativa, mas não como nós gostaríamos por conta do perfil dessa turma, que são alunos já fora da idade para o nono ano, tem alunos ali quase adultos, senão adultos, e precisaria de um contexto diferente para poder prosseguir nos estudos. Mas de qualquer forma, pontuo que houve sim um percentual de alunos que se entregam a proposta de reflexão neste contexto das canções e das músicas aumentou de 30% foi para uns 50%, 60%.</p> <p>Professora pesquisadora: Então, você sentiu essa diferença, após a aplicação do projeto?</p> <p>Professor regente: No [nome omitido], falando especificamente no [nome omitido], sim.</p>	<p>dentro de um contexto que nós vemos agora atual, que não é tão atual, mas é o princípio de um modelo estético a seguir. Pautou-se essa temática por meio de uma canção. Ou seja, a aceitação. A auto aceitação foi contemplada por meio de uma canção e eles logo entregaram em forma de trabalho essa resposta que eu estou dando de autoaceitação. Disseram assim que eles começaram a pensar diferente e agora eles se auto aceitam, não ficam procurando seguir modelos. Isso é importante para a educação e para a fase que esses alunos se encontram. Formação de personalidade, formação de cultura própria por meio da autoaceitação.</p> <p>Professora pesquisadora: Você quer pontuar algum aluno em específico, ou alguma experiência específica?</p> <p>Professor regente: Não. Falando de forma geral, o projeto da professora Alice trouxe um despertar no contexto da língua inglesa aqui na escola. Então posso dizer que houve um aperfeiçoamento pessoal para mim enquanto professor, uma vez que a dinâmica apresentada pela professora Alice é revolucionária para o contexto atual das tecnologias. Utilizou-se, empregou-se as tecnologias, colaborando com a evolução do conhecimento dos alunos da língua inglesa na aquisição de conhecimentos por meio da língua inglesa, de forma dinâmica, contemplada as tecnologias, a metodologia, as metodologias ativas. E foi muito proveitoso. E nós vamos replicar esta metodologia, esta estratégia de ensino que a professora Alice implementou aqui por meio do trabalho de pesquisa dela. Então, estou falando de forma pessoal muito agridada e acredito que nós poderemos aplicar o projeto dela em um bimestre para que os alunos e outros alunos tenham essa forma de vivenciar a língua inglesa, de se autoconstruir no contexto da aprendizagem de língua inglesa e no contexto da vida em sociedade, construindo, construindo cultura, ou seja, não seguindo modelos, construindo a si próprio nesse contexto. Obrigado.</p>
--	--

Com a conclusão das etapas de coleta de dados, que incluíram questionários, observações, intervenções e a entrevista com o professor regente, foi possível reunir informações relevantes para investigar se o projeto *English, Music and Feeling* impactou a autoestima dos alunos participantes. A seguir, apresento a análise detalhada desses dados e resultados, buscando responder à pergunta de pesquisa e explorar as implicações dos resultados obtidos.

5 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A análise de dados desta pesquisa, estudo de caso interventivo, tem como objetivo principal verificar se houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes ao responder à pergunta de pesquisa: Após o projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?"

Para isso, foram coletados dados por meio de uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Os instrumentos utilizados incluíram questionários baseados na Escala de Autoestima de Rosenberg antes e após as intervenções, observações realizadas em sala de aula antes das intervenções, intervenções pedagógicas com músicas em inglês e uma entrevista semiestruturada com o professor regente após as intervenções propostas.

5.1 Análise e interpretação dos resultados obtidos

A coleta de dados ocorreu entre maio e julho de 2025, em duas turmas do 9º ano de uma escola pública do Distrito Federal, garantindo o cumprimento das normas éticas e metodológicas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A partir desses dados, busca-se responder à pergunta de pesquisa e compreender os impactos das intervenções na autoestima dos alunos. A seguir, detalha-se cada um dos métodos e instrumentos utilizados e suas respectivas análises:

a) Observações de aula

Como descrito na coleta de dados, foram realizadas três observações em cada turma antes das intervenções. Essas observações permitiram identificar características como comportamento, engajamento, interação entre os alunos e o professor, além de aspectos específicos de cada turma, como a disposição das carteiras e o uso de estratégias pedagógicas. Destaca-se também que foi um período importante para criar uma conexão inicial com os alunos, e deixar de ‘ser um estranha’ antes de iniciar as intervenções com eles.

A partir das observações, foi possível planejar estratégias como a criação das plaquinhas com os nomes dos alunos, que foi uma estratégia inteligente, pois promoveu maior proximidade e personalização no contato com os estudantes durante as intervenções. Além disso, adaptar os slides e as perguntas com base nas características e tempo de aula das turmas.

As observações revelaram alguns aspectos relacionados às teorias abordadas neste estudo. Um desses aspectos foi interação respeitosa do professor regente e a tentativa de engajar os alunos, por meio de estratégias como pontos positivos e mudança de voz, estão alinhadas

com a ideia de que um ambiente de aula justo e acolhedor contribui para o desenvolvimento da autoestima (Branden, 1994).

Ressalta-se também a maior participação dos alunos na turma 2 durante as aulas de inglês, mesmo em um ambiente mais barulhento, que pode ser relacionada à motivação intrínseca e ao senso de pertencimento, aspectos destacados por Ellis (1997) e Engh (2013). Enfim, as observações ajudaram a prever desafios e a planejar estratégias para lidar com os alunos, posteriormente foi essencial para o bom andamento das intervenções.

b) Intervenções e tarefa final

1ª Intervenção

A intervenção foi estruturada em etapas que incluíram a exibição do videoclipe, prática de vocabulário, atividade de listening e perguntas reflexivas. A escolha da música foi estratégica, considerando sua mensagem positiva e motivadora, além de sua conexão com a realidade dos alunos, já que os cantores eram brasileiros, e esses cantores tiveram que aprender a língua inglesa e se esforçar para alcançar seus sonhos, o que gerou uma reflexão na turma.

Os impactos foram distintos nas duas turmas, refletindo suas características e dinâmicas. Na turma 1, apesar da resistência inicial e do comportamento mais disperso, foi possível engajar os alunos gradualmente, especialmente por meio das estratégias de interação e personalização. Na turma 2, o ambiente mais participativo e organizado favoreceu o andamento das atividades, permitindo maior troca de ideias e envolvimento com os temas propostos. A seguir, aspectos positivos e desafios.

Considera-se como aspectos positivos, o fato de que a música e o videoclipe criaram um ambiente emocionalmente positivo, reduzindo barreiras afetivas e promovendo maior receptividade ao aprendizado, conforme sugerido por Engh (2013). Outro aspecto, foram as reflexões sobre sonhos e valores pessoais que estimularam a autorresponsabilidade e a autoaceitação, alinhando-se aos pilares da autoestima de Branden (1994).

Entre os desafios, a dispersão e a indisciplina da turma 1 que dificultaram o engajamento de alguns alunos, exigindo maior esforço para manter o foco e a participação. E a diferença de nível de proficiência entre os alunos foi perceptível, especialmente na atividade de *listening*, o que pode ter limitado o impacto para alguns estudantes.

A intervenção demonstrou que a música pode ser uma ferramenta eficaz para engajar os alunos e promover reflexões sobre autoestima e valores pessoais, conforme evidenciado pelos dados coletados. Entre os 14 alunos que participaram de todas as etapas do projeto, 8

apresentaram aumento na pontuação de autoestima, sendo que 3 evoluíram de baixa para média autoestima, conforme os resultados da Escala de Autoestima de Rosenberg (Tabela 3). Além disso, a média de pontuação inicial e final dos alunos que realizaram todas as etapas do projeto apresentou um aumento de 1,43 pontos, conforme demonstrado na Tabela 4, indicando um impacto positivo, ainda que discreto, no coletivo.

A entrevista com o professor regente também reforça essa afirmação, destacando que na turma 2, composta por alunos mais jovens e dentro da faixa etária esperada, houve maior engajamento e reflexões significativas sobre autoaceitação, com os alunos demonstrando mudanças perceptíveis em suas atitudes e comportamentos. Por outro lado, na turma 1, composta por alunos mais dispersos e fora da faixa etária, os desafios foram maiores, mas ainda assim houve um aumento no engajamento, passando de 30% para cerca de 50-60%, conforme relato do professor. Esses dados, aliados às evidências qualitativas e quantitativas, sustentam a eficácia da música como recurso pedagógico para promover reflexões sobre autoestima e valores pessoais.

2ª Intervenção

A intervenção foi estruturada em etapas que incluíram uma discussão inicial sobre redes sociais, exibição do videoclipe com tradução, prática de vocabulário, atividade de listening e perguntas reflexivas. A proposta buscou explorar a relação entre padrões de beleza, aceitação pessoal e autoestima, promovendo reflexões significativas e aprendizado dinâmico.

Os efeitos foram distintos entre as turmas. Na turma 1, apesar do número reduzido de alunos devido à greve, a participação foi razoável, com destaque para a interação durante a prática de vocabulário e a atividade de listening. No entanto, houve resistência em compartilhar reflexões pessoais, especialmente, sobre a mensagem da música. Já na turma 2, o engajamento foi maior, com os alunos demonstrando entusiasmo ao discutir redes sociais e padrões de beleza.

A turma participou ativamente das atividades propostas, com respostas rápidas e reflexões mais aprofundadas, destacando a influência das redes sociais na aceitação pessoal. Esses resultados estão alinhados com Andrés (1999), que destaca a importância de criar um ambiente de sala de aula que promova valores e atitudes positivas, permitindo que os alunos vejam o aprendizado como um espaço de crescimento.

Entre os aspectos positivos, destaca-se o uso da música como ferramenta para criar um ambiente emocionalmente positivo, reduzindo barreiras afetivas e incentivando a participação, conforme sugerido por Engh (2013). A discussão sobre redes sociais e padrões de beleza gerou reflexões relevantes, alinhando-se aos temas de autoaceitação e integridade pessoal. Além

disso, as perguntas reflexivas estimularam a autorreflexão, como proposto por Branden (1994) em seus pilares da autoestima.

Por outro lado, os desafios incluíram a dispersão e o barulho na turma 2, especialmente após a aula de educação física, e a dificuldade de engajar alguns alunos da turma 1, que demonstraram resistência em compartilhar suas opiniões. A diferença de nível de proficiência entre os alunos também foi perceptível, especialmente na atividade de listening.

A segunda intervenção demonstrou que a música pode ser uma ferramenta eficaz para promover reflexões sobre autoestima e aceitação pessoal. A conexão com os pilares da autoestima de Branden (1994), como autoaceitação e viver conscientemente, foi evidente nas discussões e reflexões dos alunos. Apesar dos desafios, como a dispersão na turma 2 e a resistência na turma 1, os resultados foram positivos, especialmente na turma 2, onde os alunos se mostraram mais engajados e receptivos às reflexões propostas. A atividade reforça a importância de integrar temas relevantes e atuais ao ensino de línguas, criando um ambiente de aprendizado significativo e acolhedor.

3ª Intervenção

A intervenção foi estruturada em etapas que incluíram a exibição do videoclipe com tradução, prática de vocabulário, atividade de *listening* e perguntas reflexivas. A proposta buscou explorar a coragem de se expressar e a autenticidade, incentivando os alunos a refletirem sobre momentos em que precisaram defender suas ideias ou sentimentos.

Os efeitos foram perceptíveis em ambas as turmas. Na turma 1, apesar do número reduzido de alunos, houve maior engajamento em comparação às intervenções anteriores, com os alunos participando ativamente da prática de vocabulário e compartilhando reflexões sobre o significado de ser corajoso. Na turma 2, o envolvimento foi ainda mais expressivo, com os alunos demonstrando entusiasmo ao discutir o tema da coragem e compartilhar experiências pessoais. A música, com sua mensagem inspiradora, gerou um ambiente de troca e escuta, alinhando-se à ideia de Andrés (1999) de que a sala de aula pode ser um espaço de crescimento e desenvolvimento emocional.

Entre os aspectos positivos, destaca-se o impacto emocional da música “*Brave*”, que incentivou os alunos a refletirem sobre coragem e autenticidade, temas diretamente relacionados aos pilares da autoestima de Branden (1994), como autoafirmação e integridade pessoal. A prática de vocabulário e listening foi bem recebida, com os alunos demonstrando esforço e interesse em completar as atividades.

No entanto, os desafios incluíram a dificuldade de alguns alunos da turma 1 em acompanhar a atividade de listening devido à velocidade da música, além da dispersão ocasional na turma 2, especialmente nos momentos de discussão coletiva. A diferença de nível de proficiência entre os alunos também foi perceptível, exigindo adaptações para garantir a participação de todos.

A terceira intervenção consolidou o uso da música como uma ferramenta poderosa para promover reflexões sobre autoestima e valores pessoais, além de estimular o aprendizado de inglês de forma significativa. A conexão com os pilares da autoestima de Branden (1994), como autoafirmação e integridade pessoal, foi evidente nas respostas e reflexões dos alunos. Apesar dos desafios, como a dificuldade na atividade de *listening* e a dispersão em momentos específicos, os resultados foram positivos, com os alunos demonstrando maior engajamento e receptividade às reflexões propostas. A atividade reforça a importância de integrar temas motivadores ao ensino de línguas, criando um ambiente de aprendizado que valorize tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o emocional.

Tarefa Final

A tarefa final foi proposta como uma etapa complementar do projeto *English, Music and Feeling*, com o objetivo de consolidar as reflexões e aprendizagens promovidas durante as intervenções.

Os resultados da tarefa final foram variados, refletindo o engajamento e a criatividade dos alunos. A maioria optou pela primeira opção, “Minha mensagem sobre a música”, destacando reflexões pessoais e emocionais sobre as canções trabalhadas. As músicas “*Beautiful life*” (Now United), “*Scars to your beautiful*” (Alessia Cara) e “*Brave*” (Sara Bareilles) foram mencionadas como inspiradoras, com os alunos ressaltando temas como gratidão, aceitação pessoal e coragem.

Apenas duas alunas escolheram a opção de performance criativa, demonstrando maior confiança e disposição para se expressar artisticamente. Esses resultados estão alinhados com a ideia de Branden (1994) de que a autoestima é fortalecida por práticas que promovem autoexpressão e autorreflexão.

Entre os aspectos positivos, destaca-se a profundidade das reflexões compartilhadas pelos alunos, que conectaram as mensagens das músicas às suas próprias experiências e emoções. Muitos mencionaram sentimentos de empoderamento, esperança e valorização pessoal, reforçando a eficácia das músicas em promover um ambiente emocionalmente positivo, como sugerido por Engh (2013). Além disso, a flexibilidade das opções permitiu que

os alunos escolhessem a forma de expressão mais confortável para eles, incentivando a participação.

Por outro lado, os desafios incluíram a baixa taxa de envio da tarefa final, especialmente na turma 1, o que pode estar relacionado ao contexto de greve e ao final do bimestre. Além disso, a falta de autorização para divulgar as produções limitou a análise detalhada das respostas. A seguir uma breve análise do apanhado respostas apresentado na coleta de dados:

Na música “*Beautiful life*”: Os alunos destacaram sentimentos de gratidão e alegria, associando a música à valorização das pequenas coisas da vida. Verbos como ‘aproveitar’, ‘viver’ e ‘celebrar’ foram recorrentes, mostrando uma conexão com o tema “viver com propósito”, um dos pilares da autoestima de Branden (1994).

Na música “*Scars to your beautiful*”: Os alunos abordaram temas como aceitação pessoal e padrões de beleza, utilizando verbos como ‘refletir’, ‘aceitar’ e ‘valorizar’. Muitos mencionaram que a música os fez pensar sobre a importância de se aceitar como são, alinhando-se ao tema “autoaceitação”.

Na música “*Brave*”: Os alunos enfatizaram coragem e autenticidade, com verbos como ‘expressar’, ‘ser’ e “mostrar”. Sentimentos de liberdade e superação foram destacados, reforçando a importância de ser verdadeiro consigo mesmo, conectando-se ao tema “autoafirmação”.

A tarefa final demonstrou que as músicas trabalhadas tiveram um resultado expressivo na reflexão e expressão dos alunos, promovendo conexões emocionais e pessoais com os temas abordados. Apesar da baixa taxa de envio, especialmente na turma 1, as respostas recebidas indicam que a tarefa final foi uma etapa importante para consolidar os aprendizados e reflexões do projeto. A conexão com os pilares da autoestima de Branden (1994) foi evidente nas mensagens compartilhadas, reforçando a relevância de integrar música e temas motivadores ao ensino de línguas. A tarefa final também destacou a importância de oferecer opções flexíveis e criativas para incentivar a participação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado significativo e acolhedor.

c) Questionários de pesquisa

Foram aplicados dois questionários baseados na Escala de Autoestima de Rosenberg, um antes e outro após as intervenções e tarefa final. Esses questionários, em forma de escala, avaliaram o nível de autoestima dos alunos, com pontuações variando de baixa a alta autoestima. Para uma análise mais aprofundada, optou-se por incluir na coleta e análise de

dados o resultado dos questionários dos alunos que participaram das intervenções e não realizaram a tarefa final.

Os dados analisados foram organizados em dois grupos distintos: o primeiro, **grupo 1**, composto por alunos que participaram das intervenções, mas não entregaram a tarefa final; e o segundo, **grupo 2**, formado por aqueles que concluíram todas as etapas, incluindo a entrega da tarefa final. Apresenta-se a seguir a análise e os resultados de ambos os grupos, começando pelos alunos que não realizaram a entrega da tarefa final.

Cabe destacar que a média de pontuação inicial e final da escala de autoestima, apresentadas nas tabelas 2 e 4, foi verificada para tentar encontrar mais informações sobre o impacto das intervenções. No entanto, sabe-se que a autoestima é uma construção interna, conforme destacado por Branden (1994), sendo influenciada por práticas, experiências e atitudes individuais. Por isso, a análise deve ser realizada individualmente, considerando as suas respostas na escala de autoestima antes e após as intervenções.

Conforme ilustrado na figura 1 e esclarecido na seção 4.6 da metodologia, a pontuação apresentada neste estudo, referente à Escala de Autoestima de Rosenberg, varia de 0 a 30 pontos. Escores entre 15 e 25 indicam nível médio de autoestima, enquanto escores abaixo de 15 sugerem nível de baixa autoestima, e escores acima de 25 indicam nível de alta autoestima.

Ressalta-se também que a coleta de dados e a análise do grupo 1 foram realizadas de forma mais simplificada em comparação ao grupo 2, uma vez que o objetivo principal da pesquisa é verificar a mudança na autoestima dos alunos após a aplicação completa do projeto, incluindo todas as etapas previstas.

O **grupo 1** foi composto por 7 alunos (3 da turma 1 e 4 da turma 2) que participaram das intervenções, mas não entregaram a tarefa final. A análise das pontuações iniciais e finais da Escala de Autoestima de Rosenberg, presentes no seguinte quadro, revelou os seguintes resultados:

Quadro 3 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes na tabela 1

Alunos	ANTES	DEPOIS
A15	28 pontos (nível alto)	22 pontos (nível médio)
A16	25 pontos (nível alto)	24 pontos (nível médio)
A17	24 pontos (nível médio)	18 pontos (nível médio)
A18	24 pontos (nível médio)	21 pontos (nível médio)
A19	21 pontos (nível médio)	16 pontos (nível médio)

A20	18 pontos (nível médio)	19 pontos (nível médio)
A21	28 pontos (nível alto)	25 pontos (nível alto)

Fonte: A autoria própria.

Em síntese, nenhum aluno do grupo 1 manteve a pontuação estável. Seis alunos apresentaram redução na pontuação de autoestima: A15 (-6 pontos), A16 (-1 ponto), A17 (-6 pontos), A18 (-3 pontos), A19 (-5 pontos) e A21 (-3 pontos). E um aluno apresentou aumento na pontuação da autoestima: A20 (+1 ponto). Seis alunos se mantiveram com o nível médio de autoestima e um aluno com o nível alto, porém o regresso na pontuação foi majoritário.

O regresso na pontuação dos alunos do grupo 1 é bem perceptível ao analisarmos a pontuação média deles. Na tabela 2, observa-se que a autoestima inicial do grupo 1 foi de 24,00 pontos, enquanto a pontuação média final foi de 20,71 pontos, indicando uma redução de 3,29 pontos (-13,13%).

Há vários fatores que podem ter impactado na redução na pontuação de autoestima dos alunos do grupo 1. Embora os dados não permitam afirmar com certeza os motivos dessa redução, é possível que fatores externos, como a greve dos professores e o contexto escolar, e fatores internos, como estado emocional e falta de engajamento, tenham influenciado os resultados. Além disso, a ausência da tarefa final pode ter limitado o impacto das intervenções, já que essa etapa foi planejada para consolidar as reflexões e aprendizagens promovidas durante o projeto.

No caso do primeiro grupo, a ausência de engajamento na tarefa final e a falta dessa prática podem ter limitado a internalização das reflexões propostas nas intervenções, o que pode explicar a redução na pontuação de autoestima para a maioria dos alunos. Como mencionado, Branden (1994) destaca que a autoestima é construída internamente, mas é influenciada por práticas, experiências e atitudes individuais.

Baumeister e Bushman (2018) sustentam que estados emocionais e fatores externos, como o ambiente escolar, podem influenciar a percepção do *self*. A greve dos professores e a falta de continuidade nas atividades podem ter gerado instabilidade emocional ou desmotivação, afetando negativamente os resultados do grupo.

Sem a tarefa final, os alunos podem não ter tido a oportunidade de consolidar os benefícios emocionais e sociais proporcionados pelas atividades musicais. Branden (1994) também aponta que a autoestima é sustentada por dois pilares: autoeficácia (competência) e autorrespeito (valor próprio). A falta de participação na tarefa final pode ter prejudicado a

percepção de competência e valor dos alunos, já que eles não tiveram a oportunidade de concluir o ciclo completo do projeto e perceber seus próprios avanços.

O **grupo 2**, como foi apresentado na coleta de dados, na tabela 3 apresenta as pontuações iniciais e finais de cada aluno que participou de todas as intervenções e tarefa final, enquanto a tabela 4 mostra a média geral desses alunos que participaram de todas as intervenções e da tarefa final. Em seguida, nos Figuras 1 ao 14 é possível ver de forma individualizada os resultados das escalas aplicadas.

Ao observar a tabela 4, a média inicial foi 15,21, enquanto a média final foi 16,64, indicando um aumento de 1,43 pontos. É uma variação positiva, porém muito pequena e não demonstra uma mudança significativa no coletivo da turma. Esse resultado sugere que, embora alguns alunos tenham sido impactados positivamente, o efeito geral sobre o grupo foi limitado.

Com base nos Figuras individuais de 1 a 14 apresentados na coleta de dados e no quadro seguinte, os resultados dos alunos do grupo 2 antes e após as intervenções foram os seguintes:

Quadro 4 – Resultados da análise pontuações individuais e finais presentes [na tabela 3 e figuras de 1 a 14](#)

Alunos	Antes	Depois
A01	16 pontos (nível médio)	13 pontos (nível baixo)
A02	13 pontos (nível baixo)	17 pontos (nível médio)
A03	17 pontos (nível médio)	18 pontos (nível médio)
A04	17 pontos (nível médio)	21 pontos (nível médio)
A05	25 pontos (nível alto)	22 pontos (nível médio)
A06	18 pontos (nível médio)	18 pontos (nível médio)
A07	19 pontos (nível médio)	19 pontos (nível médio)
A08	11 pontos (nível baixo)	17 pontos (nível médio)
A09	4 pontos (nível baixo)	9 pontos (nível baixo)
A10	13 pontos (nível baixo)	16 pontos (nível médio)
A11	19 pontos (nível médio)	20 pontos (nível médio)
A12	14 pontos (nível baixo)	14 pontos (nível baixo)
A13	12 pontos (nível baixo)	14 pontos (nível baixo)
A14	15 pontos (nível médio)	15 pontos (nível médio)

Fonte: Autoria própria.

Em resumo, três alunos (A09, A12 e A13) apresentaram nível baixo de autoestima antes e depois. Outros três alunos (A02, A08 e A10) apresentaram nível baixo de autoestima que evoluiu para nível médio de autoestima. Seis alunos (A03, A04, A06, A07, A11 e A14.) mantiveram o escore no nível médio de autoestima. Dois alunos regrediram, o aluno (A01) nível médio para o nível baixo e (A05) nível alto para o nível médio.

Dentre os seis alunos que permaneceram no nível médio antes e depois das intervenções, os resultados mostraram que três alunos aumentaram a pontuação: A03 (aumentou 1 ponto), A04 (aumentou 4 pontos) e A11 (aumentou 1 ponto) e três alunos mantiveram a pontuação: A06 (18 pontos), A07 (19 pontos) e A14 (15 pontos).

Entre todos os alunos participantes, observou-se que oito deles apresentaram aumento na pontuação de autoestima, mesmo que de forma discreta. Os alunos A02, A03, A04, A08, A09, A10, A11 e A13 registraram evolução positiva nos seus escores. Por exemplo, A02 aumentou 4 pontos (de 13 para 17), A03 subiu 1 ponto (de 17 para 18), A04 também evoluiu 4 pontos (de 17 para 21), enquanto A08 registrou o maior crescimento, com 6 pontos (de 11 para 17). Outros casos incluem A09, que aumentou 5 pontos (de 4 para 9), A10 com mais 3 pontos (de 13 para 16), A11 com 1 ponto adicional (de 19 para 20) e A13, que cresceu 2 pontos (de 12 para 14).

Por outro lado, quatro alunos mantiveram suas pontuações, demonstrando estabilidade no nível de autoestima durante o período analisado. São eles: A06, que permaneceu com 18 pontos; A07, que manteve 19 pontos; A12, com 14 pontos; e A14, que continuou com 15 pontos. Essa estagnação pode indicar que, para esses estudantes, as intervenções realizadas não tiveram impacto suficiente para promover mudanças significativas na percepção de valor pessoal.

Além disso, dois alunos apresentaram regressão na pontuação de autoestima ao final do processo. A01 diminuiu 3 pontos, passando de 16 para 13, e A05 também reduziu 3 pontos, de 25 para 22. Essa queda pode estar relacionada a fatores emocionais ou externos, como desafios pessoais ou dificuldades de adaptação, que podem ter influenciado negativamente na avaliação que esses alunos fazem de si mesmos.

Ao analisar os resultados dos alunos que apresentaram aumento na pontuação, mesmo que discreto, é possível considerar que esse progresso esteja associado ao impacto positivo das atividades interventivas realizadas. Essa inferência é sustentada pelos dados dos questionários, que indicaram aumento na pontuação de autoestima em 8 dos 14 alunos que participaram de todas as etapas do projeto. Além disso, a entrevista com o professor regente reforçou a percepção de maior engajamento e reflexões significativas dos alunos sobre temas como

autoaceitação e coragem. O uso de músicas com mensagens motivadoras e reflexivas, como “*Beautiful life*”, “*Scars to your beautiful*” e “*Brave*”, contribuiu para a criação de um ambiente emocionalmente favorável e acolhedor, alinhando-se à teoria do filtro afetivo de Krashen (1983), que destaca a importância de reduzir barreiras emocionais para facilitar o aprendizado.

Além disso, as atividades propostas estimularam a autorreflexão e a expressão pessoal, alinhando-se aos pilares da autoestima de Branden (1994), como autoaceitação, autoafirmação e viver conscientemente. A prática de vocabulário, *listening* e discussões sobre temas como coragem, aceitação e propósito de vida pode ter ajudado os alunos a se sentirem mais valorizados e confiantes em suas capacidades.

Outro fator relevante é o engajamento proporcionado pela música, que, segundo Kumar *et al.* (2022), pode aumentar a motivação e promover um senso de pertencimento. A interação em grupo e a troca de experiências durante as atividades também podem ter fortalecido o senso de comunidade e apoio mútuo, aspectos importantes para o desenvolvimento da autoestima, conforme apontado por Andrés (1999).

Por fim, a abordagem dinâmica e criativa das intervenções, aliada ao engajamento ativo dos estudantes, pode ter favorecido a sensação de envolvimento e reconhecimento entre eles, o que, segundo Branden (1994), é essencial para o fortalecimento da autoestima. Esses fatores, combinados, podem explicar os resultados positivos observados em alguns alunos.

Os **alunos que apresentaram estagnação ou regressão na pontuação** de autoestima podem ter sido influenciados por fatores internos e externos que vão além das intervenções realizadas. Para os que estagnaram, como A06, A07, A12 e A14, é possível que as atividades não tenham sido suficientes para impactar significativamente suas percepções de valor pessoal ou competência, conforme discutido por Branden (1994), ou eles podem não ter se engajado plenamente nas reflexões e dinâmicas propostas.

Já os **alunos que regrediram**, como A01 e A05, podem ter enfrentado desafios emocionais ou sociais durante o período da pesquisa, como ansiedade, insegurança ou dificuldades de interação, que podem ter influenciado negativamente sua percepção de si mesmos. Andrés (1999) aponta que a baixa autoestima pode ser agravada por fatores como medo de errar ou falta de aceitação social, o que pode ter sido o caso do aluno A01. No caso de A05, houve uma regressão na pontuação, passando do nível alto para o nível médio de autoestima.

Essa mudança indica que, embora o aluno ainda mantenha uma percepção razoável de valor pessoal e competência, houve uma diminuição em sua avaliação positiva de si mesmo.

Esse caso reforça a importância de um acompanhamento individualizado e constante, visando identificar e atender às demandas específicas que podem ter influenciado essa regressão.

Outro ponto a considerar é que, conforme Crocker e Park (2003), a autoestima pode ser contingente a fatores específicos, como aceitação social ou desempenho acadêmico. Se esses alunos não se sentiram valorizados ou não perceberam progresso em suas habilidades, isso pode ter impactado negativamente seus resultados. Esses casos reforçam a importância de um acompanhamento mais individualizado e contínuo para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Cabe ressaltar que independente do resultado, é necessário cautela ao analisar os dados e de considerar que a autoestima é um construto complexo, influenciado por múltiplas variáveis internas e externas. O contexto escolar, como a greve e a falta de continuidade nas atividades, pode ter afetado o engajamento e a motivação dos alunos, influenciando os resultados. Fatores externos às intervenções, como o estado emocional do aluno no dia em que respondeu ao questionário, podem ter influenciado os resultados. O humor, a disposição ou até mesmo acontecimentos pessoais podem impactar as respostas, como apontado por Baumeister e Bushman (2018), que destacam a influência de estados emocionais na percepção do *self*.

Além disso, a compreensão dos itens da escala de autoestima de Rosenberg pode ter variado entre os alunos. Alguns podem ter interpretado as perguntas de forma diferente ou não entendido completamente o que estava sendo solicitado, o que pode ter gerado inconsistências nas respostas. Sbicigo, Bandeira e Dell’Aglío (2010) também ressaltam que a aplicação de instrumentos de mensuração deve considerar possíveis dificuldades de interpretação, especialmente em contextos escolares.

Ao comparar os resultados dos dois grupos, observa-se uma diferença significativa no impacto das intervenções. Os alunos do grupo 2, que participaram das intervenções e realizaram a tarefa final, apresentaram um aumento médio de 1,43 pontos na escala de autoestima, enquanto os alunos do grupo 1, que participaram apenas das intervenções, tiveram uma redução média de 3,29 pontos.

Esses resultados sugerem que o envolvimento mais profundo, por meio da tarefa final, pode ter proporcionado maior oportunidade de reflexão e conexão com os temas abordados, como viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente.

Por outro lado, a ausência de uma etapa complementar no grupo 1 pode ter limitado o impacto das intervenções, indicando que atividades adicionais podem ser essenciais para consolidar os efeitos positivos. Essa diferença entre os grupos reforça a importância de

estratégias que incentivem o engajamento contínuo e ativo dos alunos, especialmente em projetos voltados ao desenvolvimento da autoestima.

d) Entrevista com o professor regente

Ao final do projeto, foi realizada uma entrevista semiestruturada oral com o professor regente. Ele destacou pontos importantes e significativos após a aplicação do projeto.

Um desses pontos foi a mudança de engajamento dos alunos. O professor destacou que, na turma 1, houve um aumento expressivo no envolvimento dos alunos:

Trata-se de alunos onde posso dizer que 30% se entregam às reflexões propostas pelo professor e outros, o restante não. [...] A partir do projeto implementado pela professora Alice, nota-se que houve um percentual, um aumento nessa entrega por parte dos alunos [...] com o projeto da professora Alice aumentou de forma significativa, mas não como nós gostaríamos por conta do perfil dessa turma, que são alunos já fora da idade para o nono ano, tem alunos ali quase adultos, senão adultos, e precisaria de um contexto diferente para poder prosseguir nos estudos. Mas de qualquer forma, pontuo que houve sim um percentual de alunos que se entregam a proposta de reflexão neste contexto das canções e das músicas aumentou de 30% foi para uns 50%, 60% (Professor regente, 2025).

Isso indica que o projeto conseguiu engajar alunos que antes eram menos participativos. Já na turma 2, o professor mencionou que os alunos foram "surpreendentes" em sua entrega, especialmente na temática de autoaceitação, mostrando maior receptividade às reflexões propostas.

O professor observou que após uma das intervenções os alunos começaram a pensar de forma diferente sobre padrões estéticos (estereótipos) e passaram a valorizar mais a autoaceitação, um dos pilares da autoestima abordados por Branden (1994).

A autoaceitação foi contemplada por meio de uma canção e eles logo entregaram em forma de trabalho essa resposta que eu estou dando de autoaceitação. Disseram assim que eles começaram a pensar diferente e agora eles se auto aceitam, não ficam procurando seguir modelos. Isso é importante para a educação e para a fase que esses alunos se encontram. Formação de personalidade, formação de cultura própria por meio da autoaceitação (Professor regente, 2025).

Em relação à metodologia e o uso de tecnologia, o professor elogiou a abordagem inovadora do projeto, que utilizou metodologias ativas (com a participação dos alunos) e tecnologias, como vídeos e apresentações de slides, para promover o aprendizado de inglês e reflexões sobre autoestima.

Outro ponto mencionado foi a relevância metodológica do ensino de línguas na escola, pois o projeto representou um “despertar” para o ensino de inglês, sugerindo que a metodologia adotada poderia ser replicada em outros contextos.

Branden (1994) destaca que a escola pode ser uma segunda chance, sendo a primeira no ambiente familiar e nos primeiros anos de vida, para os alunos desenvolverem um senso de "eu" positivo. O professor regente confirmou em um dos seus apontamentos que o projeto ajudou os alunos a refletirem sobre autoaceitação, alinhando-se aos pilares propostos por Branden.

Engh (2013) e Kumar *et al.* (2022) destacam que a música pode reduzir barreiras afetivas e promover um ambiente emocionalmente positivo. O professor observou que as intervenções realizadas por meio de canções ajudaram os alunos a se engajarem e refletirem sobre temas importantes. Eles também destacam que a música pode reduzir barreiras afetivas e promover um ambiente emocionalmente positivo.

Por meio da entrevista semiestruturada oral, realizada com o professor regente, verificou-se como **resultado**:

Quadro 5 – Resultados nas turmas 1 e 2

Turma 1	Apesar de ser uma turma mais desafiadora, o projeto conseguiu aumentar o engajamento e promover reflexões sobre autoestima, especialmente entre os alunos mais jovens.
Turma 2	Os alunos demonstraram maior receptividade e engajamento, com destaques para a temática de autoaceitação. O professor relatou que os alunos começaram a valorizar mais quem são, em vez de seguir padrões impostos.

Fonte: Autoria própria.

De modo geral, o professor regente considerou o projeto como uma metodologia inovadora e eficaz, sugerindo sua replicação em outros contextos escolares. Os pontos analisados da entrevista apontaram que o impacto do projeto foi positivo, confirmando sua relevância para o ensino de línguas e o desenvolvimento da autoestima dos alunos.

5.2 Resumo dos resultados, principais achados e resposta à pergunta de pesquisa

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, após análise e interpretação, revelaram efeitos distintos entre os alunos participantes do projeto *English, Music and Feeling*. Neste estudo, o termo 'efeito' refere-se às consequências observadas após a aplicação do projeto, considerando os resultados das intervenções realizadas. A seguir, apresento os principais achados, organizados em efeitos positivos, os limitados e fatores externos.

Tem-se como efeito positivo, a demonstração de maior engajamento e, em alguns casos, aumento na pontuação de autoestima entre os alunos que participaram de todas as etapas do

projeto, incluindo as intervenções e a tarefa final. Entre os 14 alunos desse grupo, 8 apresentaram aumento na pontuação, mesmo que mínimo, e 3 evoluíram do nível de baixo autoestima para o nível médio de autoestima. Esse resultado sugere que o envolvimento mais profundo, por meio da tarefa final, proporcionou maior oportunidade de reflexão e conexão com os temas abordados, como viver com propósito, autoaceitação e autoafirmação, pilares da autoestima de Branden (1994).

A utilização de músicas com mensagens motivadoras e reflexivas contribuiu para criar um ambiente emocionalmente positivo, reduzindo barreiras afetivas, como evidenciado pelo aumento no engajamento dos alunos durante as intervenções, especialmente na turma 2, onde a participação foi mais expressiva e as reflexões sobre os temas abordados foram mais aprofundadas.

Dois fatores evidenciaram a limitação de impacto. O primeiro foi que mesmo entre os alunos que participaram de todas as etapas do projeto, incluindo as intervenções e a tarefa final, a pontuação média de autoestima apresentou apenas um aumento discreto (+1,43 pontos). Esse resultado indica que, embora tenha havido um efeito positivo, ele não foi tão expressivo.

O segundo fator observado refere-se aos alunos que participaram exclusivamente das intervenções, sem executar a tarefa final, os quais apresentaram uma redução de 13,13% na pontuação média de autoestima. Este resultado possivelmente se relaciona à ausência de uma etapa adicional que pudesse consolidar as reflexões e aprendizagens obtidas ao longo das intervenções. A falta da tarefa final pode ter limitado a oportunidade de internalização dos benefícios emocionais e sociais promovidos pelas atividades musicais. Ademais, aspectos como dispersão e baixo engajamento durante as intervenções podem ter restringido o impacto destas atividades.

Adicionalmente, fatores externos presentes no ambiente escolar, tais como a greve dos professores e o encerramento do bimestre, também exerceram influência nos resultados observados. A paralisação docente comprometeu a frequência dos alunos e a regularidade das atividades, enquanto o término do bimestre impôs desafios suplementares, especialmente em relação à entrega da tarefa final.

A seguir, apresentam-se os principais achados deste estudo:

- a) Um dos principais achados da pesquisa foi a **variação nos resultados individuais**, evidenciando que as intervenções tiveram impactos diferenciados entre os alunos. Enquanto alguns apresentaram melhorias significativas na autoestima, outros permaneceram estagnados ou até regrediram. Esse resultado reforça a complexidade da

autoestima como construto, mostrando que fatores como características pessoais, experiências e contextos específicos influenciam diretamente os efeitos das intervenções.

- b) Apesar de um aumento médio na pontuação de autoestima (+1,43 pontos), entre os alunos que participaram de todas as etapas do projeto, **o efeito geral foi discreto**, indicando que as intervenções e a tarefa final não geraram mudanças substanciais no coletivo.
- c) Os **alunos que participaram de todas as etapas** (intervenções e tarefa final) **apresentaram resultados mais positivos** em comparação aos que participaram apenas das intervenções. Isso sugere que a tarefa final desempenhou um papel importante na consolidação das reflexões e aprendizagens.
- d) A turma 2, composta por **alunos** mais jovens e **dentro da faixa etária esperada**, mostrou **maior receptividade e engajamento** nas atividades, especialmente nas reflexões sobre autoaceitação. Já a turma 1, com **alunos** mais dispersos e **fora da faixa etária**, apresentou **maior resistência e menor impacto geral**.
- e) As músicas selecionadas (“*Beautiful life*”, “*Scars to your beautiful*” e “*Brave*”) foram eficazes em promover reflexões sobre temas como autoaceitação, coragem e propósito de vida. O uso da **música como ferramenta pedagógica foi relevante**, elas criaram um ambiente emocionalmente positivo, reduzindo barreiras afetivas e incentivando a participação dos alunos.
- f) **Fatores externos podem ter limitado o impacto das intervenções**, afetando o engajamento e a continuidade das atividades.
- g) A **percepção do professor** regente em relação ao projeto **foi bastante positiva**. Ele destacou o aumento do engajamento dos alunos, especialmente na turma 2, e considerou o projeto como uma metodologia inovadora, sugerindo sua replicação em outros contextos escolares.

Após o apanhado dos principais achados, torna-se possível avançar para o final desta análise e responder à pergunta de pesquisa. Como objetivo principal, este estudo buscou responder à seguinte pergunta: Após o projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?

Sim, porém o aumento na autoestima dos alunos participantes (alunos que participaram de todas as etapas do projeto) não foi amplamente consistente e significativo entre todos os indivíduos.

A análise dos resultados individuais dos alunos participantes, revelou que, entre os 14 alunos, 8 apresentaram aumento na pontuação de autoestima, 4 mantiveram a pontuação e 2 tiveram regressão. Esses dados indicam que, embora o projeto tenha impactado positivamente alguns alunos, o efeito não foi uniforme.

Conforme os critérios estabelecidos pela Escala de Autoestima de Rosenberg, e dados apresentados na Tabela 3 e nos Figuras individuais, entre esses alunos participantes de todas as etapas do projeto. Percebe-se que, embora tenha havido um aumento no número de alunos no nível médio de autoestima (de 7 para 10), o efeito geral não foi amplamente significativo, considerando que dos 14 participantes 4 permaneceram com o nível baixo de autoestima e nenhum após as intervenções e tarefa final passou para o nível de alto autoestima. Além disso, houve regressão em dois casos, o que reforça a necessidade de cautela na análise dos resultados.

Apesar dos dados quantitativos não indicarem mudanças expressivas, a entrevista com o professor regente revelou percepções positivas sobre o impacto do projeto, especialmente na temática de autoaceitação. O professor destacou que houve um aumento no engajamento dos alunos e mudanças perceptíveis na forma como eles refletiram sobre padrões estéticos e autoaceitação. Isso sugere que, mesmo que os resultados quantitativos sejam limitados, o projeto pode ter promovido mudanças subjetivas importantes no comportamento e na atitude dos alunos.

Essas mudanças reforçam que o uso da música como ferramenta pedagógica, conforme destacado por Engh (2013) e Kumar *et al.* (2022), pode ter sido eficaz para reduzir barreiras afetivas e criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor, mas os resultados individuais variaram conforme o nível de engajamento e as condições pessoais de cada aluno.

Os alunos que demonstraram aumento no nível de autoestima, como A02 (+4 pontos), A08 (+6 pontos) e A09 (+5 pontos), destacaram-se por terem evoluído do nível de baixa autoestima ao nível de médio autoestima. Esse avanço pode estar relacionado ao engajamento nas atividades reflexivas e criativas, que estimularam a autorreflexão e a expressão pessoal, alinhando-se aos pilares da autoestima de Branden (1994), como autoaceitação e autoafirmação.

Entre os alunos que mantiveram o nível médio de autoestima e mesma pontuação, como A06 (18 pontos), A07 (19 pontos) e A14 (15 pontos), é possível que as intervenções não tenham sido suficientes para impactar significativamente suas percepções de valor pessoal ou

competência. Esses casos reforçam a complexidade da autoestima, que é influenciada por múltiplas variáveis, conforme destacado por Branden (1994) e Crocker e Park (2003).

É essencial reconhecer que a autoestima é um construto dinâmico e multifacetado, influenciado por fatores internos e externos. Esse ponto é evidenciado pelos resultados do grupo 1, onde fatores externos podem ter afetado negativamente o estado emocional e o engajamento dos alunos. Além disso, a ausência da tarefa final pode ter limitado a consolidação das reflexões propostas, reduzindo o impacto das intervenções. Esses aspectos ressaltam a importância de uma análise cuidadosa, que leve em conta as variáveis contextuais e a complexidade do desenvolvimento da autoestima no ambiente escolar.

Em síntese, os dados sugerem que o projeto *English, Music and Feeling* contribuiu para mudanças na autoestima de alguns alunos, especialmente entre aqueles que se engajaram plenamente nas atividades e na tarefa final. No entanto, os resultados individuais indicam que o efeito não foi amplamente consistente, o que reforça a necessidade de estratégias mais personalizadas e contínuas para atender às diferentes necessidades dos alunos.

5.3 Relação desta pesquisa com estudos apresentados na revisão de literatura

Os resultados obtidos nesta pesquisa dialogam com diversos estudos apresentados na revisão de literatura, permitindo uma análise comparativa que enriquece a compreensão do impacto da música no ensino de línguas e na autoestima dos alunos. A seguir, os achados são discutidos em relação aos estudos semelhantes, agrupados por afinidade temática, destacando convergências, divergências e contribuições originais.

a) Música e estratégias de aprendizagem

O estudo de Gobbi (2001) destaca que a música contribui para todas as estratégias de aprendizagem de línguas, com ênfase nas estratégias afetivas, que envolvem autoestima, interação e motivação. Essa perspectiva converge com os resultados desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à criação de um ambiente emocionalmente positivo durante as intervenções. As músicas selecionadas, como “Beautiful life” e “Brave”, reduziram barreiras afetivas e estimularam a participação ativa dos alunos, alinhando-se à ideia de que a música pode promover um aprendizado mais significativo. No entanto, enquanto Gobbi foca na relação entre música e estratégias de aprendizagem de forma ampla, este estudo avança ao explorar especificamente o impacto da música na autoestima, contribuindo com uma análise mais direcionada a esse aspecto.

b) Música e autoestima

Shin (2011) investigou mudanças na autoestima de alunos após oficinas musicais, observando resultados positivos significativos. De forma semelhante, esta pesquisa identificou aumentos na pontuação da autoestima de alguns alunos, como A02 e A08, que evoluíram do nível baixo de autoestima para níveis de médio autoestima. Essa convergência reforça o potencial da música como ferramenta para promover reflexões pessoais e fortalecer a autoestima. No entanto, enquanto Shin trabalhou com oficinas musicais em um contexto extracurricular, este estudo se diferencia ao integrar a música diretamente ao currículo escolar, demonstrando que é possível obter resultados positivos mesmo em um ambiente formal de ensino.

c) Engajamento e ambiente de aprendizagem

Bokiev *et al.* (2018) destacam que a música promove engajamento, reduz ansiedade e cria um ambiente de aprendizado afetivo. Essa visão é reforçada pelos resultados desta pesquisa, especialmente na turma 2, onde os alunos demonstraram maior receptividade e participação ativa nas atividades. A música, aliada ao uso de tecnologia, contribuiu para um ambiente dinâmico e acolhedor, alinhando-se à ideia de que a música pode aumentar a motivação e o senso de pertencimento. No entanto, enquanto os autores (2018) enfatizam o engajamento como um fim em si mesmo, este estudo avança ao conectar o engajamento ao desenvolvimento da autoestima, ampliando a discussão sobre os benefícios da música no ensino de línguas.

d) Autoestima e ensino de inglês

Silva (2020) propôs que o desenvolvimento da autoestima no ensino de línguas pode ser promovido por atividades que incentivem o autoconhecimento e reflexões sobre identidade. Essa abordagem dialoga diretamente com os resultados desta pesquisa, especialmente nas intervenções que abordaram temas como autoaceitação e viver conscientemente. As reflexões promovidas pelas músicas “*Scars to your beautiful*” e “*Brave*” estimularam os alunos a pensar sobre sua identidade e valores pessoais, reforçando a conexão entre autoestima e ensino de línguas. A contribuição original deste estudo está na aplicação prática dessa abordagem em um contexto escolar, demonstrando que é possível integrar reflexões sobre autoestima ao ensino de inglês de forma estruturada e eficaz.

e) Música, tecnologia e ensino de línguas

Chen *et al.* (2024) investigaram o impacto da música e tecnologia no ensino de línguas, observando efeitos positivos no desempenho acadêmico, pensamento criativo e autoestima. Os resultados desta pesquisa reforçam essa perspectiva, especialmente no uso de apresentações de slides e vídeos para criar um ambiente interativo e motivador. A combinação de música e tecnologia foi essencial para engajar os alunos e promover reflexões significativas, alinhando-se aos achados do autor (2024). No entanto, enquanto Chen *et al.* (2004) exploram a tecnologia como um recurso inovador, este estudo destaca sua aplicação prática em um contexto de ensino público, contribuindo para a discussão sobre a acessibilidade e eficácia dessas ferramentas em diferentes realidades educacionais.

Enfim, os resultados desta pesquisa convergem com os estudos mencionados, reforçando o papel da música como uma ferramenta poderosa para o ensino de línguas e o desenvolvimento da autoestima. No entanto, a contribuição original deste estudo está na integração de música, reflexões sobre autoestima e ensino de inglês em um contexto escolar formal, demonstrando que é possível promover mudanças mesmo em ambientes desafiadores, como escolas públicas. Essa abordagem prática e direcionada amplia as discussões existentes, oferecendo novas perspectivas para o uso da música no ensino de línguas.

Concluída esta seção de análise de dados e resultados, observa-se que o projeto teve impactos variados entre os participantes e, de forma geral, resultados positivos, embora não tão significativos. Na próxima seção, apresenta-se as considerações finais, com reflexões sobre os desdobramentos da pesquisa e suas possíveis contribuições.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública após a participação no projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, aplicado durante as aulas de inglês. A pergunta de pesquisa que guiou o estudo foi: “Após o projeto pedagógico *English, Music and Feeling*, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?”

Ao longo do trabalho, esse problema foi abordado por meio de uma metodologia mista, que incluiu observações, intervenções pedagógicas com músicas em inglês, questionários baseados na Escala de Autoestima de Rosenberg e uma entrevista com o professor regente.

As intervenções foram planejadas para integrar músicas em inglês e os temas relacionados aos Seis Pilares da Autoestima, propostos por Nathaniel Branden (1994): viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente. As intervenções com música promoveram reflexões relevantes e conexões emocionais com os temas abordados.

Os resultados e principais achados, discutidos na seção anterior, indicaram que, embora o efeito tenha variado entre os participantes, o projeto conseguiu promover reflexões relevantes e, em alguns casos, mudanças positivas na autoestima. No entanto, o aumento na autoestima não foi amplamente consistente ou relevante entre todos os indivíduos.

A abordagem qualitativa trouxe *insights* valiosos, como a percepção do professor regente sobre o aumento do engajamento dos alunos, especialmente na turma 2, onde reflexões sobre autoaceitação foram mais evidentes. Alunos relataram sentimentos de gratidão, coragem e aceitação pessoal ao conectar as mensagens das músicas às suas próprias experiências.

Os dados quantitativos e qualitativos se complementaram ao mostrar que, embora o efeito geral tenha sido discreto, o projeto conseguiu promover reflexões pertinentes e mudanças individuais em alguns alunos, destacando a importância de estratégias mais personalizadas e contínuas para o desenvolvimento da autoestima.

6.1 Contribuições da pesquisa

Este estudo apresenta contribuições pertinentes para a área de ensino de línguas, especialmente no contexto de escolas públicas em regiões periféricas. A seguir, destacam-se as principais contribuições:

Como contribuição teórica destaca-se a relação entre música e autoestima e a integração de teorias. O estudo aprofunda a conexão entre o uso de músicas em inglês e o desenvolvimento

da autoestima dos alunos, explorando os pilares da autoestima de Branden (1994) e sua aplicação prática no ensino de línguas. Na integração de teorias, a pesquisa dialoga com estudos anteriores, como os de Gobbi (2001), Shin (2011) e Bokiev *et al.* (2018), ampliando a discussão sobre o impacto da música no aprendizado e no desenvolvimento emocional dos alunos.

Na parte metodológica, tem-se o uso da abordagem mista e a aplicação prática. A combinação de métodos qualitativos e quantitativos, como observações, intervenções, entrevista, e aplicação da Escala de Autoestima de Rosenberg, oferece um modelo robusto para investigar o impacto de práticas pedagógicas no desenvolvimento emocional dos alunos. Na aplicação prática, a pesquisa demonstra como integrar música e reflexões sobre autoestima ao currículo escolar, oferecendo um exemplo de metodologia ativa e inovadora que pode ser replicada em outros contextos educacionais.

Como principais contribuições práticas, destacam-se o impacto no ensino de línguas, a promoção de valores e redução de barreiras afetivas. O uso de músicas com mensagens motivadoras e reflexivas mostrou-se eficaz para engajar os alunos e promover reflexões sobre temas como autoaceitação, coragem e propósito de vida. As intervenções contribuíram para o desenvolvimento de valores positivos, como respeito, autorresponsabilidade e autenticidade, alinhando-se às demandas do mercado de trabalho e da globalização. A música ajudou a criar um ambiente emocionalmente positivo, reduzindo a ansiedade e promovendo maior receptividade ao aprendizado, especialmente em um contexto de vulnerabilidade social.

6.2 Limitações da pesquisa

As limitações deste estudo estão relacionadas a aspectos metodológicos, amostrais e contextuais, que impactaram o planejamento inicial e a execução da pesquisa. A seguir, apresento os principais pontos:

a) Demora na parte burocrática

O processo de trâmite da documentação pela SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal) e a aprovação pelo Comitê de Ética da UnB foi mais demorado do que o esperado. Isso resultou na ausência de uma data exata para o início da coleta de dados, que só foi possível a partir de 12 de maio de 2025, já com o segundo bimestre letivo em andamento.

b) Impacto da greve

A greve dos professores, que ocorreu entre 2 e 26 de junho de 2025, afetou diretamente o cronograma da pesquisa. Foi necessário reduzir o número de observações planejadas (de cinco para três) e o número de intervenções (de cinco para três). Além disso, a frequência dos alunos foi significativamente prejudicada durante e após a greve, ocasionando um número menor de participantes.

c) Entrega da tarefa final

A tarefa final foi proposta muito próxima ao fim do bimestre, o que dificultou o engajamento dos alunos e resultou em uma baixa taxa de envio. Esse fator limitou a análise mais aprofundada das reflexões e aprendizagens consolidadas.

d) Número reduzido de participantes

A combinação de fatores, como a greve, o período do bimestre e a adesão voluntária dos alunos, resultou em um número menor de participantes do que o inicialmente previsto. Além disso, alguns pais e alunos optaram por não autorizar ou não participar da pesquisa, o que também impactou o tamanho da amostra e a representatividade dos resultados.

e) Contexto escolar

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de uma região periférica, com desafios específicos, como a falta de recursos audiovisuais nas salas de aula e a necessidade de adaptação das atividades para o laboratório de ciências. Esses fatores, embora tenham sido contornados, podem ter influenciado a dinâmica das intervenções. Apesar dessas limitações, os resultados obtidos fornecem *insights* valiosos sobre a relação entre música, autoestima e ensino de línguas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. No entanto, é importante considerar esses aspectos ao interpretar os achados e ao planejar estudos futuros.

6.3 Sugestões para pesquisas futuras

Com base nos resultados e limitações deste estudo, algumas sugestões para pesquisas futuras podem ser indicadas, visando ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a relação entre autoestima, música e ensino de línguas.

Como sugerido pelo professor regente, seria interessante replicar o projeto nas aulas de inglês em diferentes escolas, etapas e/ou modalidades para verificar como o contexto escolar influencia os resultados.

Realizar pesquisas semelhantes com alunos de outras faixas etárias, como ensino médio, ou até mesmo com adultos em cursos de línguas, para observar como a autoestima é impactada em diferentes fases da vida.

O impacto do uso de outras ferramentas, como o uso de jogos (games), literatura ou artes visuais, no desenvolvimento da autoestima e no ensino de inglês, ampliando as possibilidades de intervenção.

Explorar mais profundamente os efeitos da não realização de tarefas na autoestima dos alunos, como observado no grupo 1 deste estudo, e como isso pode influenciar o aprendizado de inglês e a motivação em sala de aula.

Realizar estudos de longo prazo para acompanhar os alunos ao longo de vários semestres ou anos, verificando se os efeitos na autoestima são duradouros e como se relacionam com o desempenho acadêmico.

Espero que esses caminhos possam oferecer novas perspectivas e contribuir para o avanço das práticas pedagógicas voltadas ao ensino de línguas e ao fortalecimento da autoestima em diferentes contextos educacionais.

6.4 Reflexões finais

A presente pesquisa foi concebida após o meu ingresso no mestrado. Uma das inquietações que me motivou emergiu das minhas observações de comportamentos recorrentes entre os alunos do ensino fundamental, como a baixa participação, resistência à realização das atividades propostas, falta de engajamento, autoestima e proatividade dos alunos nas aulas de língua inglesa. Diante desse cenário, tornou-se necessário delimitar o foco investigativo, optando-se pela temática da autoestima como eixo central.

A escolha pela música como ferramenta pedagógica partiu da minha prática docente, pautada na diversidade de estratégias e na valorização de elementos culturais, linguísticos e afetivos. Acreditando no potencial da música não apenas como recurso didático, mas também como instrumento de impacto emocional, a pesquisa buscou compreender suas possíveis contribuições para o fortalecimento da autoestima dos alunos.

Durante o percurso, diversos desafios se impuseram, como atrasos na tramitação documental junto à SEEDF e ao Comitê de Ética, além de fatores externos que exigiram adaptações no planejamento escolar. A coleta de dados, realizada em uma escola da periferia, também revelou obstáculos relacionados à distância dos alunos em relação ao universo acadêmico, à faixa etária heterogênea e à baixa motivação. Ainda assim, considero que a minha experiência acumulada no ensino fundamental foi determinante para a condução da pesquisa e

para a obtenção de dados significativos, mesmo com uma amostra inferior à inicialmente prevista.

Ao longo do processo, descobri o prazer pela investigação e reconheci que respostas valiosas podem emergir de detalhes aparentemente simples. A pesquisa provocou reflexões profundas sobre minha prática docente, reforçando a importância da escuta sensível, da inovação metodológica e do acolhimento às singularidades dos alunos. Compreendi que o papel do professor vai além da transmissão de conteúdo: somos, muitas vezes, apoio e referência para estudantes que sequer reconhecem essa necessidade.

Levo desta experiência um olhar mais empático e ampliado sobre os sujeitos da educação, e pretendo aplicar em outros contextos, como o Centro de Línguas e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitando as especificidades de cada público. A pesquisa não apenas contribuiu para minha formação acadêmica, mas também reafirmou meu compromisso com uma prática pedagógica humanizada, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALESSIA C. **Scars to your beautiful**. YouTube, 11 de julho de 2016. Disponível em: <https://youtu.be/MWASeaYuHZo>. Acesso em: 2 maio 2024.
- ANDRÉS, V. **Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies**. In: ARNOLD, Jane (Ed.). *Affect in language learning*. Edited by Jane Arnold, 1944, p. 87-108.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BAREILLES, S. **Brave**. YouTube, 14 de maio de 2013. Disponível em: <https://youtu.be>. Acesso em: 20 maio 2025.
- BAUMEISTER, R.; BUSHMAN, B. **Social psychology**. 1ª ed. sul-africana. Contribuições de autores sul-africanos. United Kingdom: Cengage Learning EMEA, 2018.
- BOKIEV, D., BOKIEV, U., ARALAS, D., ISMAIL, L., OTHMAN, M. Utilizing Music and Songs to Promote Student Engagement in ESL Classrooms. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, v. 8, n. 12, 314-332, 2018.
- BRANDEN, N. (s.d.). My mission is to inspire readers to honor their life and happiness. Disponível em: <https://nathanielbranden.com>. Acesso em: 9 maio 2024.
- BRANDEN, N. **The six pillars of self-esteem**. New York, N. Y., Bantam Books, 1994.
- BRUGGEMANN, O. M. PARPINELLI, M. Â. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Revista Esc. Enfermagem USP**, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0080-62342008000300021>.
- CAST, A. D.; BURKE, P. J. **A theory of self-esteem**. *Social Forces*, v. 80, n. 3, p. 1041-1068, 2002.
- CHEN, MENG; MOHAMMADI, MOHAMMAD; IZADPANAH, SIROS. Language learning through music on the academic achievement, creative thinking, and self-esteem of the English as a foreign language (EFL) learners. **Acta Psychologica**, v. 247, 2024, DOI <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104318>.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COOK, G. Language play, language learning. **ELT Journal**, v. 51, n. 3, 1997, p. 224-231. DOI <http://dx.doi.org/10.1093/elt/51.3.224>.
- COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.
- CROCKER, J., PARK, L. E. **Seeking self-esteem: construction, maintenance, and protection of self-worth**. In M. L. J. T. (Eds.), *Handbook of Self and Identity*, 291-313. New York: Guilford Press, 2003.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Human autonomy: the basis for true self-esteem**. In: KERNIS, Michael H. (Ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum Press, 1995, p. 31-49.

ELLIS, R. **Second language acquisition**: oxford introductions to language study. Oxford: Oxford University Press, 1997.

ENGH, D. (2013). Why use music in english language learning? A survey of the literature. **English Language Teaching**, v. 6, n. 2, 113-121.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornberger, N. Corson, D. (eds.). In: **Research Methods in language and education**, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 145-152, 1997.

GOBBI, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net>. Acesso em: 19 dez. 2024.

GONZÁLEZ, R. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção de informação. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GUTTMAN, L. S. A. STOUFFER, *et al.* **Measurement and prediction**. Princeton: Princeton University Press, 1950.

JAMES, W. **The principles of psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1890.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon Press, Oxford, UK, 1983.

KUSNIEREK, A. The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. **World Scientific News**, v. 1, n. 43, p. 1-55, 2016.

LENT, R.; BROWN, S. D. On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. **Journal of Career Assessment**, n. 14, 2006, p. 2-35.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MENZEL, H. A new coefficient for scalogram analysis. **Public Opinion Quarterly**, v. 17, p. 268-280, 1953.

MURPHEY, T. **The discourse of pop songs**. *TESOL Quarterly*, 26(4), 770-774. <http://dx.doi.org/10.2307/3586887>, 1992b.

NÓVOA, A; ALVIM, Y. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022, p. 36.

NOW UNITED. **New Dreams**: Beautiful life. YouTube, 2 de jun. 2023.

NUNES, M. F. O. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008. Editora Casa do Psicólogo. Universidade São Francisco, Itatiba-SP, Brasil.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle Heinle, 1990.

PENNYCOOK, A. **Global englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. Global englishes, rip slyme, and performativity. **Journal of Sociolinguistics**, v. 7, n. 4, 513, 2003-533, 2003. DOI <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00240.x>

PROFESSOR REGENTE. **Entrevista concedida à professora pesquisadora**. Brasília, 9 jul. 2025. Comunicação pessoal. Transcrição realizada via Sonix (<https://sonix.ai>).

ROSENBERG Self Esteem Scale. **Versão online gratuita da Rosenberg self esteem scale**. Disponível em: openpsychometrics.org. Acesso em: 30 abril 2024.

ROSENBERG, Escala de Autoestima. **Wwnorton**. Disponível em: <https://wnorton.com>. Acesso em: 3 maio 2024.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Princeton University Press, 1965.

RUBIO, F. D. **Self-Esteem and self-concept in foreign language learning**. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Ed.). *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Toronto: Multilingual Matters, 2014, p. 41-54.

SARICOBAN, A.; METIN, E. Songs, verse and games for teaching grammar. **Internet TESL Journal**, v. 6, n. 10, p. 1-7, 2000.

SBICIGO, J. B., BANDEIRA, D. R., DELL'AGLIO, D. D. Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR): validade fatorial e consistência interna. **Psico-USF**, v. 15, n. 3, 395-403, 2010.

SEEDF – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico**. [s.l.], 2019. Disponível em: [Projeto Político-Pedagógico](#). Acesso em: 18 jun. 2024.

SHIN, J. “An investigation of participation in weekly music workshops and its relationship to academic self-concept and self-esteem of middle school students in low-income communities”. **Contributions to Music Education**, v. 38, n. 2, p. 29-42, 2011. Disponível em: <http://www.jstor.org>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, L. R. S. **Autoestima e ensino de inglês: uma proposta didática para o contexto público**. TCC, Universidade Federal De São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br>. Acesso em: 30 jul. 2024.

WHITE, R. W. **Ego and reality in psychoanalytic theory**: A proposal regarding independent ego energies. *Psychological Issues* 3, 1963.

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa inicial



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. KYOKO SEKINO
 PESQUISADORA: ALICE DE SOUZA MORAES

Questionário de Pesquisa Inicial

Este questionário tem como objetivo coletar dados sobre preferências musicais e mensurar a autoestima atual dos alunos participantes. Você responderá a um conjunto de perguntas que levará aproximadamente 15 minutos para ser finalizado. Todas as respostas serão tratadas com total confidencialidade e serão utilizadas somente para fins acadêmicos. Seus dados pessoais serão mantidos em anonimato, e as respostas não serão associadas a você individualmente. Sua participação é voluntária, ou seja, você pode optar por não responder este questionário a qualquer momento sem qualquer penalidade. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: alicesmteacher@gmail.com. Ao continuar, você declara que leu e compreendeu as informações acima e concorda em participar desta pesquisa. A coleta de dados dos alunos participantes menores de dezoito anos só será efetivada mediante autorização e consentimento dos alunos e de seus responsáveis.

1 – Qual é o seu nome completo?

2 – Qual é a sua idade? _____

3 – Qual é o seu gênero? () Feminino () Masculino () Prefiro não dizer

4 – Qual é o seu ano e turma? _____

5 – Qual é o seu gênero musical favorito? (marque **até 3 opções**)

() Pop () Rock () Jazz () Blues () Hip Hop () Rap () Country

() Reggae () Música Clássica () Samba () Funk () Eletrônica

() Gospel () Forró () Sertanejo

() Gosto De Todos Os Gêneros Musicais Citados

() Não Sei Identificar O Gênero Musical Que Eu Gosto

() _____ (OUTRO GÊNERO MUSICAL)

6 – Você gosta mais de escutar?

() MÚSICA NACIONAL () MÚSICA INTERNACIONAL

Pensando sobre a língua inglesa, música e ensino de inglês:

7 - Você gosta de escutar canções em inglês?

() sim () não

8 – Você gosta de aprender inglês na escola com canções em inglês?

sim não ainda não tive essa experiência

9 – Você pesquisa a tradução ou significado das músicas em inglês que você gosta?

sim não. (não pesquiso) não (não sei pesquisar)

não. (não pesquiso e não gosto de músicas em inglês)

10 – Você gosta muito de algum artista ou banda que canta músicas em inglês?

sim. Qual? _____ não

sim. (mas não lembro ou não sei escrever o nome)

11 – Você gosta muito de alguma canção em inglês?

sim. Qual? _____ não

sim. (mas não lembro ou não sei escrever o nome)

Procedimento para responder a escala, a seguir:

A escala consiste em dez afirmações.

Você deve avaliar o quanto você concorda com cada uma.

Os itens devem ser respondidos rapidamente sem pensar demais.

Sua primeira inclinação é o que você deve colocar.

Escolha somente uma opção para cada afirmação

Pensando sobre você:

1 - Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível que os outros.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

2 - Acredito que tenho várias qualidades boas.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

3 – Muitas vezes, eu acho que sou um fracasso.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

4 - Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

5 - Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

6 - Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo (a).

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

7 - No geral, estou satisfeito comigo mesmo.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

8 - Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo (a).

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

9 - Com certeza, às vezes me sinto inútil.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

10 - Às vezes, acho que não sou bom (a) de jeito nenhum.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa final

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
 INSTITUTO DE LETRAS – IL
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
 ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. KYOKO SEKINO
 PESQUISADORA: ALICE DE SOUZA MORAES

Questionário de Pesquisa Final

Este questionário tem como objetivo coletar dados sobre preferências musicais e mensurar a autoestima atual dos alunos participantes. Você responderá a um conjunto de perguntas que levará aproximadamente 15 minutos para ser finalizado. Todas as respostas serão tratadas com total confidencialidade e serão utilizadas somente para fins acadêmicos. Seus dados pessoais serão mantidos em anonimato, e as respostas não serão associadas a você individualmente. Sua participação é voluntária, ou seja, você pode optar por não responder este questionário a qualquer momento sem qualquer penalidade. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: alicesmteacher@gmail.com. Ao continuar, você declara que leu e compreendeu as informações acima e concorda em participar desta pesquisa. A coleta de dados dos alunos participantes menores de dezoito anos só será efetivada mediante autorização e consentimento dos alunos e de seus responsáveis.

1 – Qual é o seu nome completo?

Procedimento para responder a escala, a seguir:

A escala consiste em dez afirmações.

Você deve avaliar o quanto você concorda com cada uma.

Os itens devem ser respondidos rapidamente sem pensar demais.

Sua primeira inclinação é o que você deve colocar.

Escolha somente uma opção para cada afirmação

Pensando sobre você:

- 1 - Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos no mesmo nível que os outros.
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 2 - Acredito que tenho várias qualidades boas.
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 3 – Muitas vezes, eu acho que sou um fracasso.
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 4 - Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das outras pessoas.
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 5 - Sinto que não tenho muito do que me orgulhar.
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 6 - Tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo (a).
 Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente
- 7 - No geral, estou satisfeito comigo mesmo.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

8 - Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo (a).

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

9 - Com certeza, às vezes me sinto inútil.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

10 - Às vezes, acho que não sou bom (a) de jeito nenhum.

Discordo fortemente Discordo Concordo Concordo fortemente

APÊNDICE C – Entrevista semi-estruturada oral

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. KYOKO SEKINO
PESQUISADORA: ALICE DE SOUZA MORAES

Entrevista Semi-estruturada oral

Esta entrevista tem como objetivo coletar dados sobre características gerais da turma por meio da percepção do(a) professor(a) regente da turma. Coletar dados qualitativos pertinentes ao tema da pesquisa que possam contribuir para identificar se houve alguma mudança na autoestima dos alunos participantes após a aplicação do projeto interventivo. Você responderá a algumas perguntas semi-estruturadas. Todas as respostas serão tratadas com total confidencialidade e serão utilizadas somente para fins acadêmicos. Seus dados pessoais serão mantidos em anonimato, e as respostas não serão associadas a você individualmente. Sua participação é voluntária, ou seja, você pode optar por não responder este questionário a qualquer momento sem qualquer penalidade. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: alicesmteacher@gmail.com. Ao continuar, você declara que leu e compreendeu as informações acima e concorda em participar desta pesquisa.

Dados pessoais

Qual é o seu nome completo?

Perguntas

Há quanto tempo você leciona a língua inglesa?

Há quanto tempo você leciona a língua inglesa para a turma que participou do projeto e coleta de dados?

Antes da aplicação do projeto, como você descreveria a turma? (lembre-se de considerar aspectos como: participação, respeito e colaboração com os colegas de sala e com você, timidez, ansiedade, responsabilidade com as tarefas escolares, comportamento, motivação e interesse pela língua inglesa, e outros).

Após a aplicação do projeto, como que você descreve a turma? (lembre-se de considerar aspectos como: participação, respeito e colaboração com os colegas de sala e com você, timidez, ansiedade, responsabilidade com as tarefas escolares, comportamento, motivação e interesse pela língua inglesa, e outros). Algum relato de algum aluno(a) em específico que você gostaria de compartilhar?

APÊNDICE D – Aceite institucional

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. _____, diretora do _____, está de acordo com a realização da pesquisa “A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental”, de responsabilidade da pesquisadora Alice de Souza Moraes, estudante de mestrado no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Prof^ª Dr^ª Kyoko Sekino, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a aplicação de dois questionários um inicial e um final de pesquisa, cinco observações de aula, cinco intervenções com atividades de *listening* (ouvir), duas aulas para preparação e apresentação dos alunos das atividades propostas e uma entrevista semi-estruturada com o(a) professor(a) regente. O objetivo dos questionários é coletar informações pertinentes ao tema da pesquisa e medir a autoestima inicial e final dos alunos após as intervenções e entrevista com o(a) professor(a) regente (finalidade de obter mais informações se houve ou não mudança na autoestima dos alunos). A pesquisa terá a duração de dois meses, com previsão de início em maio/2025.

Eu, _____, diretora do _____, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, de de 2024.

Nome do/da responsável pela instituição Assinatura e carimbo do/da responsável pela
instituição

APÊNDICE E – Carta de encaminhamento**CARTA DE ENCAMINHAMENTO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Senhor/a Coordenador/a,

Eu, Alice de Souza Moraes, RG nº 2592333/SSPDF, encaminho o projeto de pesquisa intitulado “A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental” para revisão ética por parte deste Comitê.

Natureza do projeto: Mestrado em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

Instituição a qual o projeto está vinculado: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília

Pesquisador/a responsável: Alice de Souza Moraes

Link para o lattes: <https://lattes.cnpq.br/3418560288787025>

E-mail para contato: alicesmteacher@gmail.com

Orientador/a: Prof.^a. Dr.^a. Kyoko Sekino

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/7558178271289828>

E-mail para contato: sekino@unb.br

Instituição onde será realizada a pesquisa: _____

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: 5 de maio de 2025

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS)



Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caros responsáveis, seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa “A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental”, de responsabilidade de Alice de Souza Moraes, estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prf^a Dr^a Kyoko Sekino. O objetivo desta pesquisa é investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública na sala de aula de inglês após a participação em um projeto interventivo e promover reflexões sobre a relação entre a autoestima, uso da música na sala de aula de línguas e ensino/aprendizagem de línguas. Gostaríamos de saber se você autoriza a participação do seu filho na pesquisa, caso ele esteja disponível e concorde em participar.

Como responsável, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e do seu(sua) filho(a) não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los/as. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

Os dados serão coletados durante a aplicação de um projeto interventivo. O projeto *English, Music and Feeling* – Inglês, Música e Sentimento será aplicado durante as aulas de inglês pela professora pesquisadora com o auxílio da professora regente. Haverá atividades diferentes de listening (ouvir) com canções em inglês, apresentação de vocabulário, reflexões e discussões sobre os temas das músicas (viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente).

A coleta de dados será realizada por meio de (1) questionário de pesquisa (informações sobre o participante, preferências musicais e escala para medir a autoestima), aplicado em dois momentos, antes das intervenções e após as intervenções; (2) diário de bordo (local onde serão registrados os dados coletados pela professora pesquisadora); (3) entrevista semi-estruturada com a professora regente; (4) Gravações de áudio (para auxiliar nas observações da professora pesquisadora); (5) gravação de vídeo (para auxiliar a professora pesquisadora no preenchimento do diário de bordo); (6) captura de imagens (para auxiliar a professora pesquisadora no preenchimento do diário de bordo) e (7) observações da turma (antes e durante as atividades interventivas e apresentações).

Observação importante: **serão tomadas medidas para que o anonimato dos alunos seja preservado**, tais como desfoque de imagem, uso de acessórios para dificultar a identificação do aluno (por exemplo: máscara, balão para cobrir o rosto). Qualquer filmagem ou foto que forneça perigo a quebra de anonimato será excluída do diário de bordo.

Não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima do aluno colaborador. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

A presente pesquisa apresenta riscos mínimos e serão tomadas medidas para evitar e minimizar estes. Tais como: 1) Exposição pessoal; 2) Não participação e não consentimento dos alunos e responsáveis; 3) Risco de constrangimento (atividades que envolve apresentação e performance musical); 4) Desconforto emocional (por causa dos temas das músicas: viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente). Estes riscos serão minimizados e evitados com as seguintes estratégias:

1) Anonimato e ambiente seguro: todos os dados coletados serão mantidos em anonimato não serão relacionados a identidade do aluno colaborador; 2) Importância da colaboração: a participação dos alunos é muito importante, os benefícios e planejamento das atividades serão explicados para os alunos e seus responsáveis; 3) Adaptação e anonimato: serão oferecidas várias opções de performance (alguns exemplos: dublagem, karaokê, cantar com ou sem *playback*, *Lip sing*) e adaptações das atividades para garantir o anonimato dos alunos, como desfoque de imagem e ou uso de acessórios; e 4) Haverá a presença da professora pesquisadora e professora regente em sala de aula durante a aplicação do projeto. Será promovido um momento de aula com temas positivos, motivadores e perguntas pertinentes ao tema proposto com a canção selecionada. O aluno poderá opinar ou não nas discussões e reflexões que serão promovidas. Se necessário, o aluno receberá assistência imediata (a escola conta com o suporte de psicóloga e orientadora pedagógica educacional)

Espera-se com esta pesquisa, **1) fornecer reflexões na teoria e na prática sobre a relação entre a autoestima, ensino e aprendizagem de línguas e o uso de música em sala de aula; 2) Avanços ou ganhos nas vantagens de estudar inglês com música; 3) Novas reflexões e cuidado na seleção de material utilizados em sala de aula de línguas; 4) Contribuir com a formação de cidadãos emocionalmente fortes para o mercados de trabalho; 5) Desenvolvimento de valores positivos em sala de aula; 6) Intervenções que contribuem para o desenvolvimento pessoa e acadêmico; e 7) Diminuição da ansiedade e timidez dos alunos.**

A participação do seu filho é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ele é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Lembramos que seu filho deverá ter conhecimento da pesquisa, sendo necessário também a autorização dele para participar da pesquisa, assentimento que será dado por meio de Termo de Assentimento, no qual também explicamos o teor desta pesquisa em linguagem clara e acessível. Solicitamos que como responsável, também reforce a ele/ela a disponibilização, concordância ou não, eventuais desistências etc., para com a pesquisa. Diante do exposto, declaro estar ciente da pesquisa e autorizo, com a anuência do meu filho (a):

Autorizo a participação de dele(a), com anuência do assentimento dele(a), na pesquisa e coleta de dados:

Sim.

Não.

A gravação da voz e imagem (vídeo) do(a) meu (minha) filho(a).

Sim.

Não.

A gravação, mas não a divulgação da voz e imagem (vídeo) do(a) meu (minha) filho(a).

Sim.

Não.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 986313872 ou pelo e-mail alicesmteacher@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica. A identidade dos participantes será preservada, e os dados serão apresentados de forma anônima.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome completo do
responsável: _____

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE G – Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE)

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental”. Meu nome é Alice de Souza Moraes e sou a responsável por esta pesquisa. Nós já falamos com seu pai, mãe ou responsável, e eles concordaram que você pode participar.

O objetivo desta pesquisa é investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública na sala de aula de inglês após a participação em um projeto interventivo e promover reflexões sobre a relação entre a autoestima, uso da música na sala de aula de línguas e ensino/aprendizagem de línguas.

Gostaríamos muito que você participasse, mas você não é obrigado a participar. Se decidir começar e depois mudar de ideia, não tem problema nenhum, **você pode desistir a qualquer momento.**

Os seus dados serão coletados durante a aplicação de um projeto interventivo que envolve músicas em inglês. O projeto *English, Music and Feeling* – Inglês, Música e Sentimento será aplicado durante as aulas de inglês pela professora pesquisadora com o auxílio da professora regente. Haverá atividades diferentes de listening (ouvir) com canções em inglês, apresentação de vocabulário, reflexões e discussões sobre os temas das músicas (viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente).

A coleta de dados será realizada por meio de (1) questionário de pesquisa (informações sobre o participante, preferências musicais e escala para medir a autoestima), aplicado em dois momentos, antes das intervenções e após as intervenções; (2) diário de bordo (local onde serão registrados os dados coletados pela professora pesquisadora); (3) entrevista semi-estruturada com a professora regente; (4) Gravações de áudio (para auxiliar nas observações da professora pesquisadora); (5) gravação de vídeo (para auxiliar a professora pesquisadora no preenchimento do diário de bordo); (6) captura de imagens (para auxiliar a professora pesquisadora no preenchimento do diário de bordo) e (7) observações da turma (antes e durante as atividades interventivas e apresentações).

Seus dados serão mantidos em segurança comigo e a pesquisa será realizada na sua escola durante as aulas de inglês.

Observação importante: **serão tomadas medidas para que o anonimato dos seus dados seja preservado**, tais como desfoque de imagem, uso de acessórios para dificultar a identificação do aluno (por exemplo: máscara, balão para cobrir o rosto). Qualquer filmagem ou foto que forneça perigo a quebra de anonimato será excluída do diário de bordo.

Não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima do aluno colaborador. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Se algo der errado ou se tiver alguma dúvida, você, seus pais ou responsáveis podem entrar em contato conosco. Os contatos estão no final deste texto.

Agora, se você entendeu a pesquisa e considerando que a pesquisa envolve a aplicação do projeto “Inglês, Música e Sentimento” e atividades que envolve performance com canções em inglês que você irá escolher:

Aceito participar desta pesquisa e coleta de dados, com a devida autorização do(a) meu(minha) responsável:

Sim.

Não.

Autorizo a gravação da minha voz e imagem (vídeo).

Sim.

Não.

Autorizo a gravação da minha voz e imagem (vídeo), mas não autorizo a divulgação:

Sim.

Não.

Sua participação é voluntária, o que significa que você participa se quiser e não receberá nenhum pagamento ou benefício por isso. Participar não vai custar nada para você. Se houver qualquer despesa por causa da pesquisa, eu, como pesquisadora responsável, vou reembolsar esses custos, conforme as regras da Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso VII. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 986313872 ou pelo e-mail alicesmteacher@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE H – (TCLE) – Professor regente

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Para colaboração com a pesquisa e participação de entrevista semi-estruturada do/a professor/a colaborador/a

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “*A autoestima por meio de canções em inglês em uma sala de aula do ensino fundamental*”, de responsabilidade de *Alice de Souza Moraes*, estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prf^a Dr^a *Kyoko Sekino*. O objetivo desta pesquisa é *investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública na sala de aula de inglês após a participação em um projeto interventivo e promover reflexões sobre a relação entre a autoestima, uso da música na sala de aula de línguas e ensino/aprendizagem de línguas*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A sua colaboração será por meio de: disponibilização de uma das suas turmas de língua inglesa para que a professora pesquisadora possa realizar as observações e intervenções previstas no projeto; a sua presença e apoio durante todas as intervenções e observações; e a sua participação em uma entrevista semi-estruturada ao final do projeto.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como observações e entrevista semi-estruturada, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A sua coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista semi-estruturada oral, com algumas poucas perguntas pertinentes ao tema da pesquisa ao final das intervenções realizadas. A gravação será usada somente para me auxiliar no preenchimento do meu diário de bordo.

Não haverá divulgação da imagem nem som de sua voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima do aluno colaborador. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Haverá riscos mínimos com a sua participação por meio da entrevista e disponibilização da sua turma e aulas de língua inglesa, pois todos os seus dados e de seus alunos serão mantidos em anonimato. Alguns poucos riscos possíveis: (1) a gestão escolar não aceitar, (2) os alunos não participarem, (3) as intervenções não corresponderem com os conteúdos previstos no seu cronograma.

Formas de mitigar os riscos: (1) já informei a escola e toda a equipe pedagógica sobre a realização do projeto na escola e já recebi o aceite institucional da gestão; (2) os dados só serão coletados dos alunos que assentirem e que tiverem a autorização de seus responsáveis por meio da assinatura dos termos TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido); (3) a professora regente pode sugerir pequenas adaptações (por exemplo: na lista de vocabulário) para que as intervenções sejam mais pertinentes aos conteúdos e planejamento propostos por ela.

Espera-se com esta pesquisa, 1) fornecer reflexões na teoria e na prática sobre a relação entre a autoestima, ensino e aprendizagem de línguas e o uso de música em sala de aula; 2)

Avanços ou ganhos nas vantagens de estudar inglês com música; 3) Novas reflexões e cuidado na seleção de material utilizados em sala de aula de línguas; 4) Contribuir com a formação de cidadãos emocionalmente fortes para o mercados de trabalho; 5) Desenvolvimento de valores positivos em sala de aula; 6) Intervenções que contribuem para o desenvolvimento pessoa e acadêmico; e 7) Diminuição da ansiedade e timidez dos alunos.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 986313872 ou pelo e-mail alicesmteacher@gmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *uma reunião ao final do estudo para apresentar os resultados de forma presencial ou por videoconferência*, a identidade dos participantes será preservada, e os dados serão apresentados de forma anônima, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Aceito colaborar por meio da minha presença, apoiar e disponibilizar uma das minhas turmas para que a professora pesquisadora possa observar as aulas e realizar as intervenções pedagógicas propostas:

sim

não

Aceito participar da entrevista semi-estruturada oral:

sim

não

Autorizo a gravação da minha voz e imagem durante a entrevista semi-estruturada oral:

sim

não

Assinatura e nome do/da professor/a regente participante/colaborador

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE I – Material impresso da intervenção 1

Beautiful Life

Beautiful life
Beautiful life

I look at (1) _____ and I see million stars
I am so glad you came and stole my heart
All for the better, all for (2) _____
All for the better, all for you

You light up the sky like a billion (3) _____
When I'm by your side, I'm in paradise
You're the breath in my bones
You're the (4) _____ in my soul
Oh, what a beautiful life
With you, what a (5) _____

La-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life



I see the (6) _____ shining over us like
diamond eyes
Shining over us, oh, so bright
A world of colors breaking through
A world for me and you, yeah

You light up the (7) _____ like a billion lights
When I'm by your side, I'm in paradise
You're the breath in my bones
You're the fire in my (8) _____
Oh, what a beautiful life
With you, what a beautiful

Chorus 1x

When I'm with you
I'm living a (9) _____
When I'm with you
I'm living a dream
When I'm with you
I'm living a (10) _____
When I'm with you
When I'm with you, oh

It's a beautiful life, yeah, yeah

All for the better, all for good
All for the better, all for you
All for the better, all for you
You, you, you, you

La-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**

La **la la la la** life
(It's a beautiful life)

La-la-life
La **la la la la la** (put your hands in the air)
La **la la la la la** (put your hands in the air)
La **la la la la** life (put your hands in the air)
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la** (it's a beautiful life)
La **la la la la la** (it's a beautiful life)
La **la la la la** life (it's a beautiful life)
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life
What a beautiful la-la-life
La **la la la la la**
La **la la la la la**
La **la la la la** life

Complete the song with the following words:

You
good
sun
sky
beautiful
fire
lights
dream 2X
soul

Name: _____
 Teacher: _____
 Date: _____ Year/Class: _____

Now United is an international co-ed group that currently consists of 6 different singers and dancers from 6 different countries. The group consists of Lamar, Nour, Zane Carter, Savannah, Melanie, and Desirée. The group also has 3 members in hiatus: Sabina, Krystian and Joalin and 11 former members: Diarra, Any, Noah, Josh, Bailey, Heyoon, Sina, Hina, Shivani, Alex, and Sofya. The group was formed by Simon Fuller in mid-2016 and is led by XIX Entertainment. They officially debuted in 2018.

Desirée

Stage Name: Desirée
 Birth Name: Desirée Silva
 Position(s): Vocalist, Lead Dancer
 Birthdate: May 11, 2005
 Zodiac Sign: Taurus
 Nationality: Brazilian
 Uniform Number: 6
 Instagram: [@desireeoriginal](#)
 X: [@desireoriginal](#)

Desirée Facts:

- She is from from São Paulo, Brazil.
- She was introduced as a new member on June 1st, 2023.
- She speaks Portuguese and English.

Text From: <https://kprofiles.com/now-united-members-profile-facts/>

Questions about you...

What is your dream? (Qual é o seu sonho?)

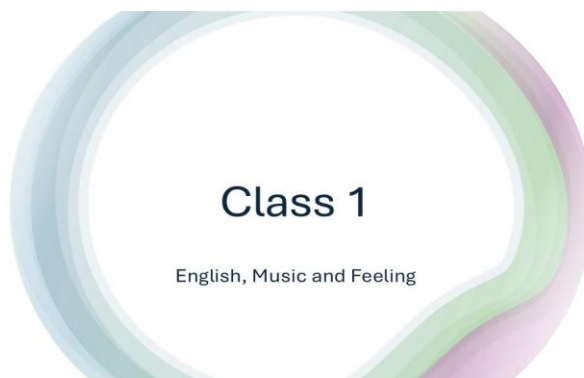
What actions do you need to do to make your dream come true? (Quais ações você precisa fazer para realizar o seu sonho?)

What is the thing you value most in your life? (Qual é a coisa que você mais valoriza na sua vida?)

What does "Beautiful life" mean to you? (O que significa "Beautiful life" para você?)

APÊNDICE J – Apresentação de slides da intervenção 1

Os slides apresentados neste apêndice foram elaborados pela autora como parte da intervenção pedagógica do projeto de pesquisa. As imagens utilizadas foram obtidas por meio da ferramenta “Imagens Online” do Microsoft PowerPoint (via Bing), sob licença Creative Commons CC BY-SA-NC, com autoria não identificada. Acesso em: 13 maio 2025.



Vocabulary Practice

You - good - sun

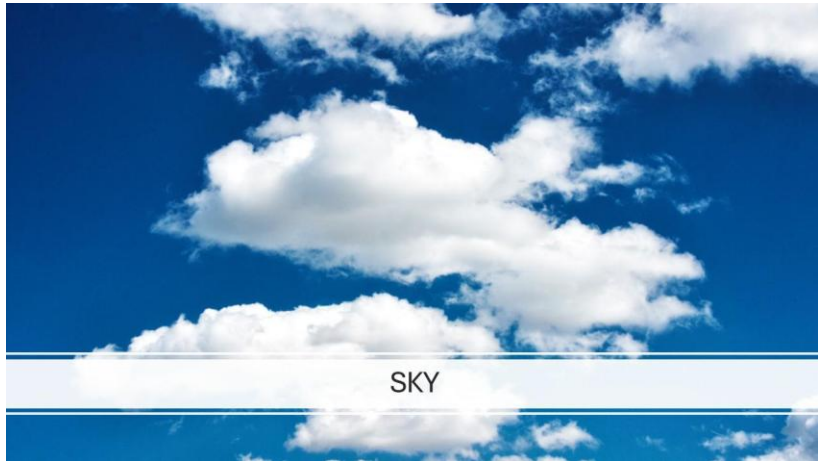
Soul - sky - beautiful

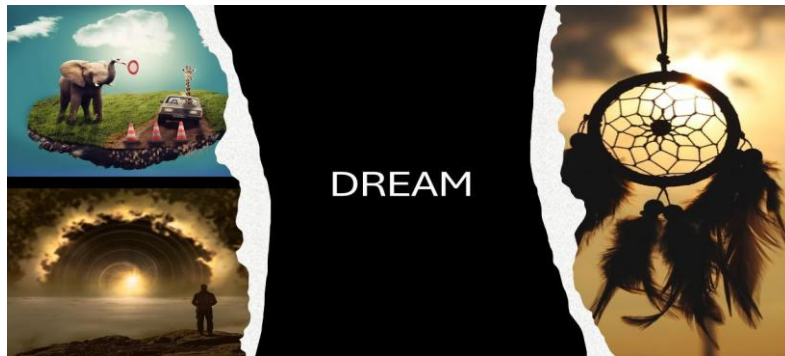
Fire - lights - dream

GOOD



BAD





APÊNDICE K – Material impresso da intervenção 2

Song Activity - Scars to Your Beautiful - Alessia Cara

1 – Match the sentences to their appropriate meanings:

(Relacione as frases aos seus significados apropriados.)

1. Você é único e bonito exatamente como é, sem precisar mudar.
 2. Mesmo em tempos difíceis, há esperança e luz para quem acredita em si mesmo.
 3. Cada pessoa enfrenta suas próprias batalhas internas, mas é importante reconhecer nosso valor.
 4. A sociedade precisa mudar sua perspectiva e aceitar as pessoas como elas são.
- A. And you don't have to change a thing, the world could change its heart.
 - B. You should know you're beautiful just the way you are.
 - C. There's a hope that's waiting for you in the dark.
 - D. She don't see her perfect, she don't understand she's worth it.

2 – Match the words with their corresponding translations.

Relacione as palavras com suas respectivas traduções.

1. <input type="checkbox"/> Beautiful	A. Atenção
2. <input type="checkbox"/> Scars	B. Bonito(a)
3. <input type="checkbox"/> Attention	C. Cicatrizes
4. <input type="checkbox"/> Image	D. Coração
5. <input type="checkbox"/> Sculptor	E. Dor
6. <input type="checkbox"/> Pain	F. Escultor
7. <input type="checkbox"/> Hope	G. Escuridão
8. <input type="checkbox"/> Dark	H. Esperança
9. <input type="checkbox"/> Change	I. Estrelas
10. <input type="checkbox"/> Heart	J. Imagem
11. <input type="checkbox"/> Stars	K. Mudar
12. <input type="checkbox"/> Worth	L. Valor

Name: _____
Teacher: _____
Date: _____ Year/Class: _____

Questions about you...

1) How many social media accounts do you have? What are they?
Quantas contas de redes sociais você tem? Quais são elas?

2) Do you like to post pictures and videos on your social media? If so, do you edit your photos? Why or why not? Você gosta de postar fotos e vídeos nas suas redes sociais? Se sim, você edita suas fotos? Por quê?

3) Which phrase or message from the song "Scars to Your Beautiful" do you find most inspiring? Why? Qual frase ou mensagem da música "Scars to Your Beautiful" você achou mais inspiradora? Por quê?

4) Do social media help or hinder people in accepting who they really are? Why? As redes sociais ajudam ou atrapalham as pessoas a se aceitarem como realmente são? Por quê?

Scars to Your Beautiful - Song by Alessia Cara

She just wants to be beautiful
 She goes unnoticed, she knows no limits
 She craves attention, she praises an image
 She prays to be sculpted by the sculptor

22

Oh, she don't see the light that's shining
 Deeper than the eyes can find it, maybe we have made her
 blind
 So she tries to cover up her pain and cut her woes away
 'Cause cover girls don't cry after their face is made
 But

01

There's a hope that's waiting for you in the dark
 You should know you're beautiful just the way you are
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful
 Oh, oh
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful
 7

She has dreams to be an envy
 So she's starving, you know, cover girls eat nothing
 She says, "Beauty is pain and there's beauty in everything
 What's a little bit of hunger? I can go a little while longer,"
 she fades away

38

She don't see her perfect, she don't understand she's worth
 it
 Or that beauty goes deeper than the surface, oh, oh
 So to all the girls that's hurting, let me be your mirror
 Help you see a little bit clearer the light that shines within

41

There's a hope that's waiting for you in the dark
 You should know you're beautiful just the way you are
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful
 Oh, oh
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful

08

No better you than the you that you are
 (No better you than the you that you are)
 No better life than the life we're living
 (No better life than the life we're living)
 No better time for your shine, you're a star
 (No better time for your shine, you're a star)
 Oh, you're beautiful, oh, you're beautiful

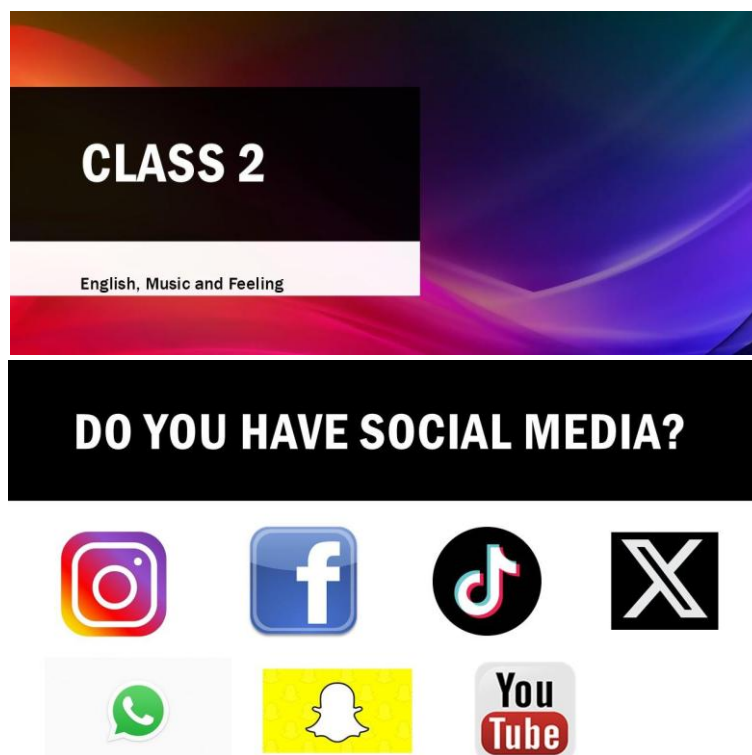
92

There's a hope that's waiting for you in the dark
 You should know you're beautiful just the way you are
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful
 Oh, oh
 And you don't have to change a thing, the world could
 change its heart
 No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful

5

APÊNDICE L – Apresentação de slides da intervenção 2

Os slides apresentados neste apêndice foram elaborados pela autora como parte da intervenção pedagógica do projeto de pesquisa. As imagens utilizadas foram obtidas por meio da ferramenta “Imagens Online” do Microsoft PowerPoint (via Bing), sob licença Creative Commons CC BY-SA-NC, com autoria não identificada. Acesso em: 13 maio 2025.





**DO YOU LIKE TO POST PICTURES AND VIDEOS ON YOUR SOCIAL MEDIA?
IF SO, DO YOU EDIT YOUR PHOTOS?
WHY (YES OR NOT)?**



LET'S WATCH A VIDEO...

**LET'S PRACTICE
SOME WORDS:**

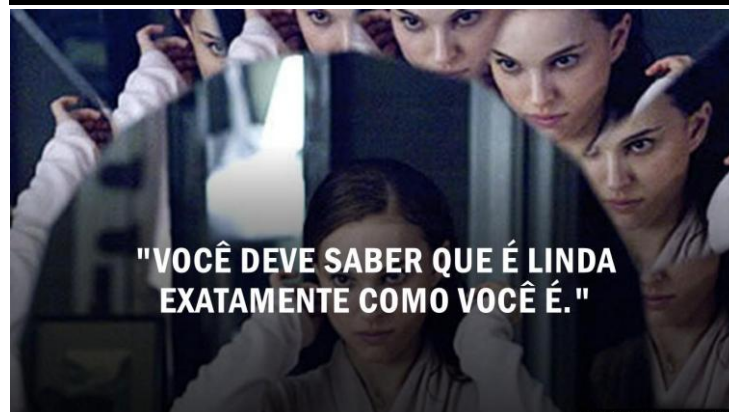




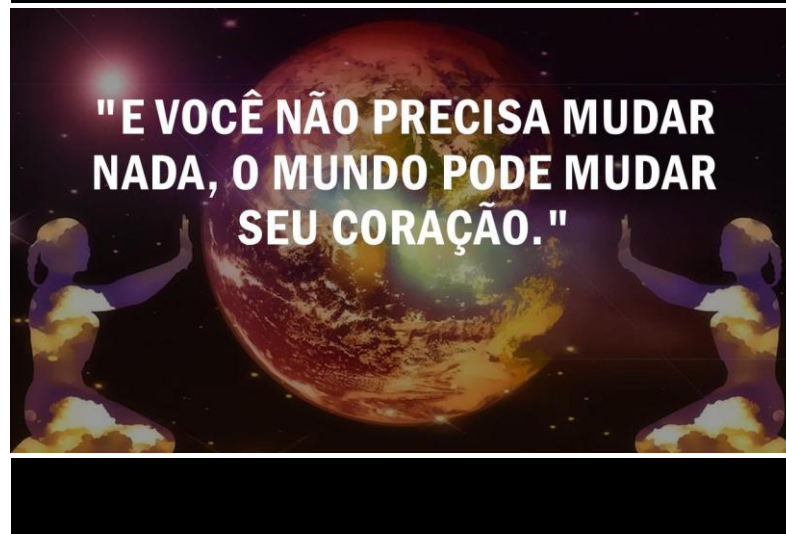
**LET'S PRACTICE
SOME
SENTENCES:**



**"YOU SHOULD KNOW YOU'RE
BEAUTIFUL JUST THE WAY YOU
ARE."**



**"AND YOU DON'T HAVE TO
CHANGE A THING, THE WORLD
COULD CHANGE ITS HEART."**



**"SHE DON'T SEE HER PERFECT,
SHE DON'T UNDERSTAND SHE'S
WORTH IT."**





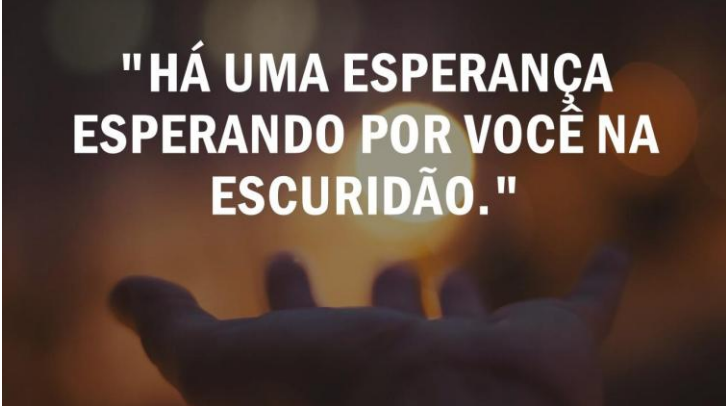
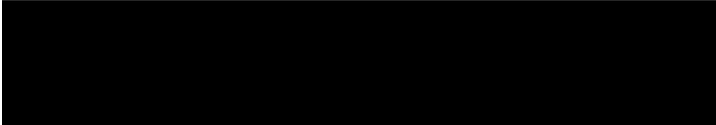
**"NO SCARS TO YOUR
BEAUTIFUL, WE'RE STARS AND
WE'RE BEAUTIFUL."**



**"SEM CICATRIZES PARA SUA
BELEZA, SOMOS ESTRELAS E
SOMOS LINDOS."**



**"THERE'S A HOPE THAT'S
WAITING FOR YOU IN THE
DARK."**



**"HÁ UMA ESPERANÇA
ESPERANDO POR VOCÊ NA
ESCURIDÃO."**



LISTENING ACTIVITY

TRANSLATION X MEANING

Translation: é o processo de transformar uma frase ou palavra de um idioma para outro, procurando manter o sentido literal ou direto.

Exemplo:

"Scars to Your Beautiful" → "Cicatrizes para sua beleza."

Meaning: vai além das palavras. A intenção, a mensagem ou o contexto do que foi dito.

Exemplo:

"Scars to Your Beautiful" → "Aceite suas cicatrizes e suas imperfeições, pois elas fazem parte da sua beleza."



MATCH THE SENTENCES TO THEIR APPROPRIATE MEANINGS:

VOCÊ É ÚNICO E BONITO EXATAMENTE COMO É, SEM PRECISAR MUDAR.

- a) *"No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful."*
- b) *"You should know you're beautiful just the way you are."*
- c) *"She don't see her perfect, she don't understand she's worth it."*

A BELEZA INTERIOR É VERDADEIRA E NÃO PRECISA SEGUIR PADRÕES IRREAIS.

- a) *"And you don't have to change a thing, the world could change its heart."*
- b) *"There's a hope that's waiting for you in the dark."*
- c) *"No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful."*

MESMO EM TEMPOS DIFÍCEIS, HÁ ESPERANÇA E LUZ PARA QUEM ACREDITA EM SI MESMO.

- a) *"She don't see her perfect, she don't understand she's worth it."*
- b) *"There's a hope that's waiting for you in the dark."*
- c) *"You should know you're beautiful just the way you are."*

CADA PESSOA ENFRENTA SUAS PRÓPRIAS BATALHAS INTERNAS, MAS É IMPORTANTE RECONHECER NOSSO VALOR.

- a) *"She don't see her perfect, she don't understand she's worth it."*
- b) *"No scars to your beautiful, we're stars and we're beautiful."*
- c) *"And you don't have to change a thing, the world could change its heart."*

A SOCIEDADE PRECISA MUDAR SUA PERSPECTIVA E ACEITAR AS PESSOAS COMO ELAS SÃO.

- a) *"And you don't have to change a thing, the world could change its heart."*
- b) *"You should know you're beautiful just the way you are."*
- c) *"There's a hope that's waiting for you in the dark."*

DID YOU LIKE DE SONG *SCARS TO YOUR BEAUTIFUL*?

Ela usa uma frase com um "erro gramatical" em inglês:

“She don't see her perfect, she don't understand she's worth it.”

Os artistas às vezes escolhem palavras ou frases que não estão 100% corretas para dar mais emoção ou ritmo.

Mas isso faz a música ficar menos bonita? O que vocês acham?

“SHE **DON'T** SEE HER PERFECT,
SHE **DON'T** UNDERSTAND SHE'S
WORTH IT.”

She **doesn't** see her perfection, she **doesn't** understand that she's worth it

She **doesn't** see that she is perfect, she **doesn't** understand that she's worth it

REFERÊNCIAS:

CARA, Alessia. Scars to Your Beautiful (Official Video). YouTube, 13 de julho de 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/MWASeaYuHZo>>. Acesso em: 26 de março de 2025.

APÊNDICE M – Material impresso da intervenção 3

Brave - Sara Bareilles

You can be amazing
 You can turn a phrase into a weapon or a drug
 You can be the (1) _____
 Or be the backlash of somebody's lack of
 (2) _____
 Or you can start speaking up
 Nothing's gonna hurt you the way that
 (3) _____ do
 When they settle 'neath your skin
 Kept on the inside and no (4) _____
 Sometimes a shadow wins
 But I wonder what would happen if you

Say what you wanna say
 And let the (5) _____ fall out
 Honestly, I wanna see you be
 (6) _____

With what you want to say
 And let the words fall out
 Honestly, I wanna see you be
 (7) _____

I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you
 I wanna see you be brave

Everybody's been there, everybody's been stared
 down
 By the enemy
 Fallen for the fear and done some disappearing
 Bow down to the mighty
 But don't run, stop holding your
 (8) _____

Maybe there's a way out of the
 (9) _____ where you live
 Maybe one of these days you can let the
 (10) _____ in
 Show me how big your brave is
 Say what you wanna say
 And let the words fall out
 Honestly, I wanna see you be
 (11) _____

With what you want to say
 And let the words fall out
 Honestly, I wanna see you be
 (12) _____

Innocence, your history of (13) _____
 Won't do you any good
 Did you think it would?
 Let your words be anything but empty
 Why don't you tell them the
 (14) _____?

Say what you wanna say
 And let the words fall out
 Honestly, I wanna see you be brave

With what you want to (15) _____
 And let the words fall out
 Honestly, I wanna see you be brave

I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you
 I wanna see you be brave

I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you
 I just wanna see you

Complete the song with the following words:

Outcast	love	words 2x
Sunlight	brave 4x	tongue
Cage	light	silence
Truth	say	

Name: _____

Teacher: _____

Date: _____ Year/Class: _____

Questions about you...

1 - What does **being** "brave" mean to you? (O que significa ser 'corajoso' para você?)

2 - Are **you** brave? (Você é corajoso(a)?)

() yes, I am.

() no, I'm not.

3 - **Tell** about a time when you had to express yourself or have courage to defend your ideas or

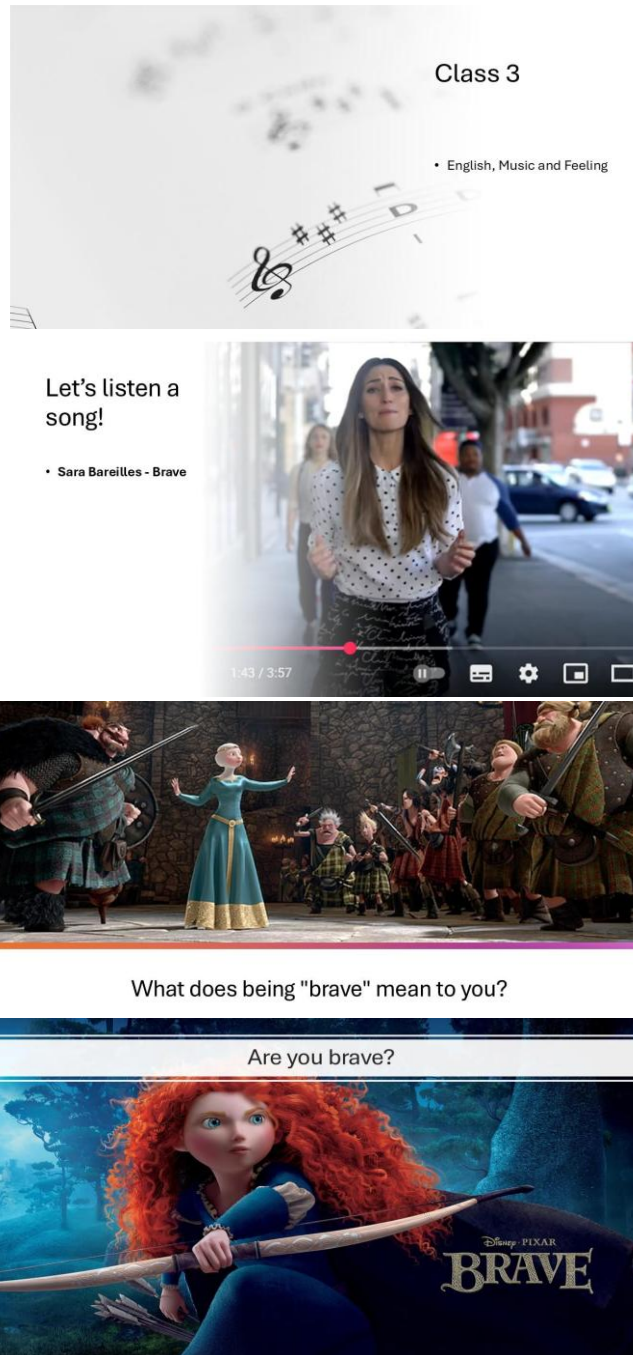
feelings. (Conte sobre um momento em que você precisou se expressar ou ter coragem para defender suas ideias ou sentimentos.)

4 - Match the words with their meanings (Associe as palavras com suas traduções):

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Brave () | A. Verdade |
| 2. Say () | B. Palavras |
| 3. Words () | C. Luz |
| 4. Honestly () | D. Desaparecer |
| 5. Truth () | E. Amor |
| 6. Amazing () | F. Corajoso(a) |
| 7. Love () | G. Excluído(a) |
| 8. Innocence () | H. Silêncio |
| 9. Light () | I. Incrível |
| 10. Fear () | J. Segurando a língua / Evitando falar |
| 11. Enemy () | K. Dizer |
| 12. Outcast () | L. Inocência |
| 13. Shadow () | M. Honestamente |
| 14. Cage () | N. Gaiola / Prisão |
| 15. Disappear () | O. Inimigo |
| 16. Silence () | P. Medo |
| 17. No sunlight () | Q. Sombra |
| 18. Holding your tongue () | R. Sem luz / Escuridão |

APÊNDICE N – Apresentação de slides da intervenção 3

Os slides apresentados neste apêndice foram elaborados pela autora como parte da intervenção pedagógica do projeto de pesquisa. As imagens utilizadas foram obtidas por meio da ferramenta “Imagens Online” do Microsoft PowerPoint (via Bing), sob licença Creative Commons CC BY-SA-NC, com autoria não identificada. Acesso em: 13 maio 2025.



Class 3

- English, Music and Feeling

Let's listen a song!

- Sara Bareilles - Brave

1:43 / 3:57

What does being "brave" mean to you?

Are you brave?

Disney PIXAR
BRAVE

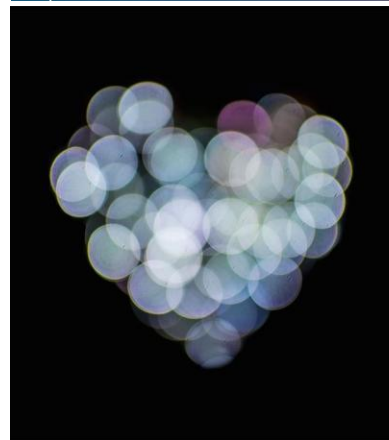
Vocabulary practice

Listen and repeat



Expression and Courage

Brave (Corajoso)	Say (Dizer)	Words (Palavras)
	Honestly (Honestamente)	Truth (Verdade)



Positive Feelings and Virtues

- **Amazing** (Incrível)
- **Love** (Amor)
- **Innocence** (Inocência)
- **Light** (Luz)

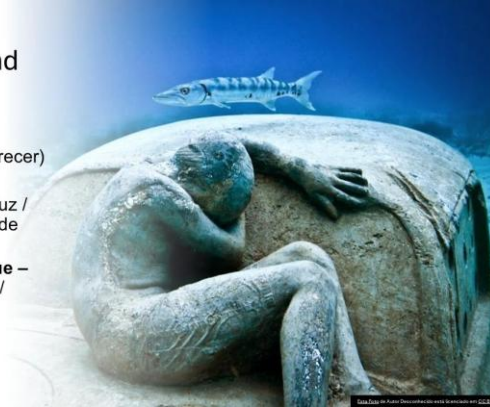
Conflicts, Fears, and Challenges

- **Fear** (Medo)
- **Enemy** (Inimigo)
- **Outcast** (Excluído)
- **Shadow** (Sombra)
- **Cage** (Gaiola/Prisão)



Repression and Absence

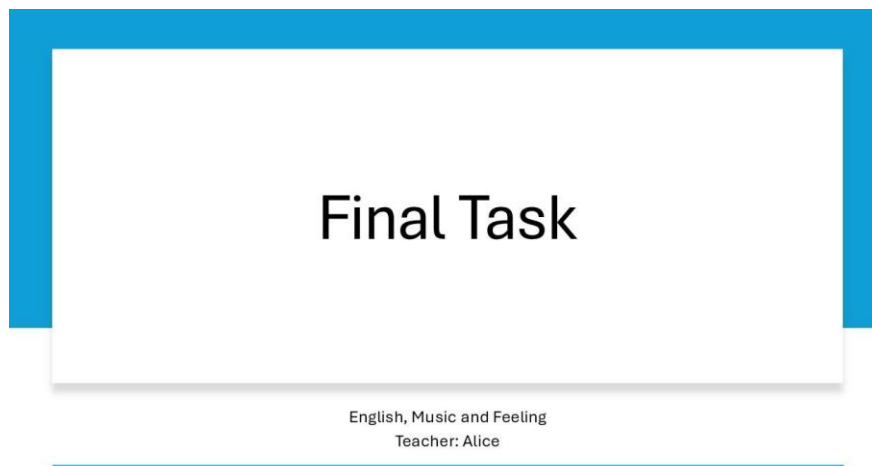
- **Disappear** (Desaparecer)
- **Silence** (Silêncio)
- **No sunlight** (Sem luz /
Escureidão, ausência de
clareza)
- **Holding your tongue** –
(Segurando a língua /
Evitando falar)



||| Listening activity



APÊNDICE O – Apresentação de slides da tarefa final



Orientações para realização e entrega da Final Task

- 1° **Escolha a opção** de Final Task (Opção 1, 2 ou 3) que você deseja realizar.
- 2° **Produza** a sua Final Task com atenção e criatividade.
- 3° **Envie sua tarefa para o WhatsApp** indicado pela professora, com as seguintes informações (nome completo, turma, opção selecionada e o arquivo).

Exemplo:

Alice de Souza

Turma: 9° A

Opção 2

E o arquivo (áudio, vídeo, texto etc.)

Opção 1 – Minha mensagem sobre a música...

- **Objetivo:** Compartilhar o que uma das músicas trabalhadas significou para você.
 - **Como fazer:** Grave um **áudio ou vídeo (entre 1 - 3 minutos)**, respondendo de forma simples e natural (pode ser em **inglês ou português**):
 - **Roteiro:**
 - Escolha uma das três músicas: **Beautiful Life** – Now United, **Scars to Your Beautiful** – Alessia Cara ou **Brave** – Sara Bareilles
 - Conte com suas palavras: 1) O que essa música te fez pensar ou sentir?; 2) Por que ela foi marcante para você?; 3) Alguma parte da letra chamou atenção?
- Dica:** Pode ser uma lembrança, uma reflexão ou uma ideia que surgiu durante as aulas. Pode citar uma parte da letra, se quiser. Use o seu estilo, fale do seu jeito!

Opção 2 - Mini Performance Criativa...

Crie uma **apresentação individual** em vídeo de 1 a 3 minutos, com muita criatividade e presença!

Escolha: Uma das músicas que estudamos OU outra **música EM INGLÊS** que você goste e que fale sobre um dos temas a seguir:

→ ter sonhos e metas → responsabilidade e esforço → aproveitar oportunidades → valorizar quem você é → acreditar em si mesmo → coragem pra se expressar → autenticidade e valores próprios

Formas de apresentação (escolha uma): **Cantar em inglês** (com karaokê, instrumento ou só a voz); **Lip sync criativo** (fingir cantar com estilo!) ou **Dublagem** com gestos e emoção

Use sua criatividade: pode usar figurino, cenário, edição ou só seu carisma mesmo!

Opção 3 - Mensagem Escrita + Leitura Expressiva

Escreva um pequeno **texto em inglês** com base em uma ideia importante trabalhada nas músicas que vimos nas aulas.

- **O texto pode ser sobre:** → ter sonhos e metas → se esforçar para conquistar o que quer → aproveitar oportunidades → acreditar em si mesmo → valorizar quem você é → ter coragem para se expressar → ser autêntico e verdadeiro com seus valores
- **Depois de escrever, grave um vídeo ou áudio** entre 1 e 2 minutos lendo o seu texto **em inglês** com entonação clara e confiança.

Capriche na sua leitura! É a sua voz dando vida às suas palavras.

APÊNDICE P – Observações na íntegra

Foi um total de três observações no decorrer de uma aula cada e em seguida três atividades interventivas e uma atividade final no decorrer de seis aulas. Para facilitar, vou chamá-las de turma 1 e turma 2. A seguir, observações realizadas nas turmas 1 e 2 respectivamente.

Turma 1

1ª observação: Turma 1,12 de maio de 2025. 19 alunos presentes (11 meninas e 8 meninos), sala com infraestrutura boa, espaçosa e ventilada. Carteiras escolares e quadro em bom estado. Sem televisão ou data show. A turma possui 2 aulas semanais de inglês nas segundas-feiras. A 1ª aula das 14h35 às 15h20 e a 2ª aula das 15h35 às 16h25 (entre as aulas há um intervalo de 15 minutos para o lanche). Essa primeira observação aconteceu em uma aula após o intervalo.

Sentei-me no fundo da sala e fiquei como ouvinte e observadora. O professor regente apresentou os usos do *it* (pronome neutro em inglês) e entregou um material impresso para os alunos sobre isso, e de forma mais implícita falou sobre os usos de *would*, *could* e *can*.

O professor demonstrou cordialidade e muita paciência com os alunos. Anotou data, tópico da aula em inglês no quadro antes de iniciar a explicação. O tema da aula que o professor anotou no quadro foi : *To study the use of 'it'* e *To write math vocabulary*.

O professor usava sempre que possível a língua inglesa nas explicações e interações com os alunos e alguns alunos tentavam responder em inglês. Os alunos faziam muitas perguntas e o professor respondia prontamente a todos. Grande parte da aula foi destinada a organizar os alunos e solicitar silêncio. Dentre os alunos presentes, uns cinco permaneceram dispersos e indisciplinados.

Uma aula tradicional de inglês, mas com muitas tentativas do docente em promover a participação ativa dos alunos, por meio de perguntas e respostas. Mas no decorrer da aula, o professor precisava fazer pausas para pedir silêncio e foco dos alunos. Em vários momentos, escutava um palavrão dito por algum aluno, sem necessidade, a percepção que tive é de era para chamar atenção, se autoafirmar ou a forma de comunicação entre eles. Mas só entre eles, nenhum palavrão direcionado ao docente ou a professora pesquisadora.

Durante a aula, o professor passou a atribuir pontos negativos aos alunos que interrompiam o andamento da atividade e pontos positivos àqueles que participavam. O aluno que havia recebido um negativo poderia anular o negativo, ao receber um positivo. Após essa estratégia, os alunos melhoraram o comportamento, mas alguns abaixaram a cabeça na carteira e foram dormir.

Outra estratégia, foi a alteração de voz do professor docente, confesso que achei interessante. Quando os alunos estavam dispersos ou fazendo muito barulho o professor alterava a voz, tipo um personagem. Nada de grito ou falar mais alto, simplesmente uma outra voz. Percebi que também funciona, mas por poucos minutos.

As meninas demonstraram maior tranquilidade, mas ao mesmo tempo, mais apáticas e menos participativas. Os meninos mais comunicativos, alguns indisciplinados, mas ao mesmo tempo mais participativos. A disposição das carteiras em duplas. Turma considerada pequena em comparação as outras turmas e realidade das nossas escolas públicas, mas ao mesmo tempo uma turma de comportamento difícil de lidar.

2ª observação. Turma 1, 19 de maio de 2025. 2ª observação: 17 alunos presentes (12 meninas e 5 meninos). Essa observação aconteceu no 3º horário da turma, aula antes do intervalo. Fui recebida pelos alunos e uma aluna até perguntou ‘quando vai começar as atividades?’

Uns quatro alunos (mais indisciplinados, de acordo com a observação anterior) se retiraram da sala, pois foram participar dos jogos interclasses. Sentei-me ao fundo da sala, mais ao meio, então tive uma boa visão da turma.

Professor cumprimentou a turma cordialmente, escreveu data, nome e temas da aula no quadro. Temas da aula: Desenvolver análise sintática do pronome pessoal impessoal *it*; elaborar lista de vocabulário a partir do texto *How to learn math?* ; reconhecer o emprego dos *phrasal verbs*;

A turma estava menos barulhenta, todos os alunos sentados em duplas ou trios, apenas uma aluna sentada de forma isolada. Professor conseguiu realizar a explicação proposta nos temas da aula. Explicou e interagiu com os alunos por meio de perguntas. Pediu para os alunos repetirem e treinarem a pronúncia de palavras e pequenas frases, e para os alunos criarem frases.

O professor continuou a distribuir positivos pela participação dos alunos (ele pergunta o nome e anota o positivo). A turma estava tranquila, então no decorrer dessa aula não teve negativos. Ele também utilizou o recurso de mudar de voz em alguns momentos específicos para incentivar participação dos alunos ou para pedir silêncio. Percebi que o professor não sabe o nome de muitos alunos, e ao atribuir o positivo, sempre perguntava o nome antes. O sinal bateu e os alunos foram para o intervalo.

3ª observação. Turma 1, 19 de maio de 2025: 19 alunos presentes (12 meninas e 7 meninos). Essa observação aconteceu no 4º horário da turma, aula após o intervalo. Dois alunos dos alunos que havia saído para participar de jogos interescolares, não foram autorizados, e retornaram para a aula.

Após o intervalo o professor recapitulou o que eles haviam visto antes do intervalo. Em seguida, pediu para os alunos criarem uma lista de vocabulário e frases desconhecidas presentes no texto trabalhado na aula anterior no caderno.

A maioria dos alunos participaram da atividade, mas muitos não finalizaram. Após alguns concluírem, o professor falou um pouco sobre falso cognatos presentes no texto e finalizou a aula.

Uma turma diversificada. Muitos alunos apresentaram dificuldade e desinteresse no decorrer das aulas. Falta de interesse e muita dificuldade presente entre os alunos mais indisciplinados.

Turma 2

1ª observação: Turma 2,12 de maio de 2025. 26 alunos presentes (14 meninas e 12 meninos), sala com infraestrutura boa, espaçosa e ventilada. Carteiras escolares e quadro em bom estado. Sem televisão ou data show. A turma possui 2 aulas semanais de inglês nas segundas-feiras. A 1ª aula das 16h25 às 17h10 e a 2ª aula das 17h10 às 18h00 (no último horário os alunos são liberados uns 10 minutos mais cedo para lanchar). Essa primeira observação aconteceu nesse último horário.

Alunos participativos e turma cheia. Nessa turma as carteiras estavam organizadas em fileiras individuais. Percebe-se uma turma comunicativa entre eles, mesmo não se sentando em duplas. A sala apresentava um aspecto mais organizado. Os alunos em geral se apresentaram interessados e alegres.

Nessa aula o professor aproveitou as anotações de matemática que estavam no quadro. Falou um pouco sobre a conexão entre matemática e inglês. Entregou folha com o texto '*How to learn math?*' e objetivos da aula. Falou um pouco sobre o modal *Can* e sobre os usos do *it*. A todo momento o professor manteve o diálogo aberto com os alunos com calma, respeito e cordialidade.

O professor utilizou os recursos de alterar a voz (usar uma voz diferente, engraçada) e de positivos e negativos para controlar a turma e promover a participação. A turma ficou muito participativa, e ao final de cada participação os alunos falavam o nome e pedia para colocar o positivo.

Durante a aula o professor fez muitas perguntas para os alunos, muitas para verificar o conhecimento prévio sobre os temas que ele estava falando. Quando os alunos o acertavam confirmava, quando erravam ele apresentava a resposta correta de forma tranquila. Já nos minutos finais a turma já estava ansiosa para lanche e ir embora.

2ª observação: realizada no dia 19 de maio. 21 alunos presentes (11 meninas e 10 meninos). Essa observação aconteceu no quinto horário da turma (são seis horários por dia) 16h25 às 17h10.

A turma estava tranquila. Mesma disposição das carteiras da aula anterior (individuais e organizadas). O professor continuou trabalhando com o texto da aula passada (sobre motivação para aprender matemática e usos do *it*). Ensinou a pronúncia de algumas palavras e frases do texto com os alunos por meio de repetição. Os alunos participaram com animação desse momento.

Em seguida, o professor falou sobre as palavras cognatas do texto e perguntou para os alunos sobre o que era texto. Um aluno respondeu em inglês sobre *motivation*, a turma sorriu por causa da pronúncia, o aluno não se importou. O professor elogiou a participação do aluno.

No decorrer da aula, professor manteve o respeito e calma com os alunos e incentivou a participação de todos. Em um determinado momento, o professor lembrou de uma música *Should I stay or should I go* da banda *The Clash* que, de acordo com ele, foi utilizada para aprender vocabulário no 1º bimestre, a maioria dos alunos lembrou da atividade.

3ª observação: realizada no dia 19 de maio. 21 alunos presentes (11 meninas e 10 meninos). Essa observação aconteceu no sexto horário da turma das 17h10 às 18h00 (no último horário os alunos são liberados uns 10 minutos mais cedo para lanche).

Por se tratar de uma aula dupla e sem interrupção, o professor deu prosseguimento a aula. Continuaram com a leitura do texto. A turma começou a ficar mais barulhenta, acredito que por ser o último horário. Mesmo com o aumento da conversa aleatória entre os alunos, eles continuaram a fazer muitas perguntas para o professor. Perguntas não relacionadas e relacionadas ao vocabulário do texto.

O professor pediu para os alunos lerem o texto frase por frase (leitura individual e ganharam positivos). Foi interessante, a maioria dos alunos participou da leitura, sem se preocupar com a pronúncia. Apenas uns cinco alunos não participaram. Alguns alunos ficaram preocupados em participar para ganhar o positivo.

Eu estava sentada ao fundo da sala, tive uma visão ampla da sala. No contexto geral, uma turma participativa e tranquila considerando a realidade que é lecionar para o ensino fundamental. Mas ainda assim, temos a presença de conversa excessiva, uso de palavras inapropriadas entre os alunos.

Ao finalizar a aula, o professor pediu para os alunos criarem vocabulário de palavras e frases do texto no caderno. Chamada e alunos liberados para o lanche (escola participa de projeto do GDF 2º lanche, por ser localizada em uma área mais vulnerável).

Essas foram as observações realizadas nas turmas 1 e 2. Foi possível conhecer um pouco a realidade dos alunos antes realizar as intervenções e até mesmo realizar pequenos ajustes nas atividades que seriam realizadas para aproveitar ao máximo o pouco tempo de aula com esses alunos. A seguir, uma descrição das intervenções realizadas.

APÊNDICE Q – Parecer consubstanciado do CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AUTOESTIMA POR MEIO DE CANÇÕES EM INGLÊS EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: ALICE DE SOUZA MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86910624.4.0000.5540

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.526.786

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Este estudo trata-se de uma Dissertação de mestrado que está sendo desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada,

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de

Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

A pesquisa será realizada em uma escola pública no Distrito Federal. Os colaboradores serão alunos de uma turma do segundo segmento do ensino

fundamental e o(a) professor(a) regente de língua inglesa da escola.

O projeto 'English, Music and Feeling - Inglês, Música e Sentimento' será aplicado durante as aulas de inglês pela professora pesquisadora com o

auxílio da professora regente.

É um projeto que busca integrar canções em inglês, autoestima e ensino/aprendizagem de inglês. As intervenções serão por meio de cinco aulas

com atividades diferentes de listening (ouvir) com canções em inglês, apresentação de vocabulário, reflexões e discussões sobre os temas das

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.526.786

músicas (viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente) com a intenção de promover um ambiente de aula favorável para a aprendizagem de línguas, fortalecimento e desenvolvimento da autoestima dos alunos. Antes da intervenção, haverá aplicação de questionário de pesquisa (dados dos alunos, perguntas pertinentes ao tema, e escala para medir a autoestima) para verificar o nível de autoestima inicial dos alunos, em seguida cinco observações de aula, após as observações acontecerão as intervenções, em seguida apresentação de atividades sugeridas aos alunos (cantar, dublar, karaoke, lip sing). . Por fim, após as apresentações, os alunos responderão ao questionário de pesquisa (escala para medir a autoestima) para medir o nível da autoestima novamente.

A intenção da criação deste projeto pedagógico será responder à seguinte pergunta de pesquisa:

Após o projeto pedagógico English, Music and Feeling, houve uma mudança na autoestima dos alunos participantes?

Hipótese:

A utilização de canções em inglês por meio da aplicação de um projeto interventivo (atividades diversas de listening/ouvir, apresentação de vocabulário, dinâmicas, atividades de completar e cantar, reflexões e discussões sobre os temas das músicas) na aula de inglês são capazes de promover uma mudança na autoestima dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal deste estudo é investigar se houve uma mudança na autoestima dos alunos de uma escola pública na sala de aula de inglês após a participação em um projeto interventivo.

Objetivo Secundário:

Promover reflexões sobre a relação entre a autoestima, uso da música na sala de aula de línguas e ensino/aprendizagem de línguas.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.526.786

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto informado pela pesquisadora:

Riscos:

Possíveis riscos e medidas para minimizar estes riscos:]

- 1- Exposição pessoal, dentre as atividades propostas (expor opiniões pessoais, responder a questionário de pesquisa e realizar performance com música após as intervenções) aos alunos participantes, há algumas que podem causar algum desconforto em alguns alunos, pois eles terão que fazer performance com música, reflexões sobre sua própria produção oral, emoções e valores pessoais;
- 2- Não participação e não consentimento dos alunos e responsáveis, pois em atividades que envolvem exposição de opiniões e reflexões pessoais, interpretação dos temas propostos pelas canções em inglês que serão trabalhadas e performance com música pode gerar nos participantes desconforto e receio de constrangimento, como consequência muitos alunos podem optar pela não participação ao projeto;
- 3- Risco de constrangimento, atividades que envolve apresentação e performance musical pode causar desconforto e constrangimento para alguns alunos;
- 4- Desconforto emocional, as canções apresentadas estarão relacionadas aos temas (viver com propósito, autorresponsabilidade, autoaceitação, autoafirmação, integridade pessoal e viver conscientemente). E esses tópicos podem gerar um impacto emocional mais forte em alguns alunos, pois haverá reflexões e discussões sobre os temas das músicas.

Porém, para minimizar esses riscos, adotam-se as seguintes estratégias:

- a) No ponto 1, deixarei claro que suas contribuições serão mantidas em anonimato e não serão relacionadas a sua identidade, bem como informarei que não há respostas certas ou erradas. Além disso, será fortalecido e promovido um ambiente seguro, respeitoso e confortável em sala de aula para evitar o risco de exposição pessoal.
- b) No ponto 2, explicar para os alunos e responsáveis a importância da colaboração deles, os benefícios do projeto, informações sobre o projeto e uma prévia do planejamento.
- c) No ponto 3, será oferecido aos alunos várias adaptações e opções de realizar a performance com música (cantar com ou sem playback, dublar, lip sing, karaokê) para que eles se sintam confortáveis e respeitados.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.526.786

A participação poderá ser em grupo ou individual. Será ofertada a opção de fazer um vídeo individual em casa com a performance e enviar para a professora pesquisadora e professora regente aos estudantes que não se sentirem confortáveis com a apresentação presencial. E ainda serão tomadas medidas para que o anonimato deles seja preservado, tais com desfoque de imagem, uso de acessórios para dificultar a identificação do aluno (por exemplo: máscara, balão para cobrir o rosto), só haverá registro de filmagem e fotos dos alunos que consentirem com as respectivas autorizações de seus responsáveis.

d) No ponto 4, haverá a presença da professora pesquisadora e professora regente em sala. Será promovido um momento de aula com temas positivos, motivadores e perguntas pertinentes ao tema proposto com a canção selecionada. O aluno poderá opinar ou não nas discussões e reflexões que serão promovidas. Se necessário, a professora pesquisadora com o suporte do(a) professor(a) regente encaminhará o(a) estudante para a orientação escolar, coordenação pedagógica, psicóloga da escola e ou gestão escolar para que ele(a) receba assistência imediata.

Benefícios:

Almejo por meio deste estudo de caso fornecer fundamentação teórica relevante e reflexões sobre a autoestima, ensino e aprendizagem de línguas e o uso de música em sala de aula de línguas. É de conhecimento geral que estudar inglês com música é divertido, significativo, proporciona valores e conhecimento cultural de diferentes partes do mundo, provoca emoções, contato com novas expressões e gírias da língua alvo. Mas precisamos comprovar as nossas percepções teoricamente para que possamos defender e fortalecer o uso da música nas aulas de línguas. Ao mesmo tempo, mostrar na teoria e na prática a conexão entre autoestima (um tema interdisciplinar), música (canções em inglês) e ensino/aprendizagem de línguas

(sala de aula de língua inglesa). Alguns exemplos de contribuição que se conectam direta ou indiretamente com este estudo de caso: estudo de teoria relevante sobre o tema, novas reflexões e cuidado na hora de selecionar o material que será usado na sala de aula de língua inglesa,

aumento da motivação em sala de aula, alerta da importância da autoestima para os professores e alunos, formação de cidadãos mais fortes emocionalmente para lidar com as novas demandas do mercado de trabalho e globalização, influência de desenvolvimento de valores positivos em sala de aula, intervenção que possa contribuir com o desenvolvimento pessoal e acadêmico

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.526.786

dos alunos e até mesmo a diminuição da ansiedade e timidez destes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora apresenta de forma clara a pesquisa e atende aos preceitos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado (pais e/ou responsáveis e professor regente)
- Termo de Assentimento adequado;
- Roteiro adequado;
- Termos de anuência EAP e CEF 03 de Brazlandia;
- Cronograma adequado;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto revisado e não apresenta pendências ou inadequações, considero aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2463854.pdf	27/02/2025 12:22:14		Aceito
Outros	CARTEIRADEENCAMINHAMENTOALiceMoraes.pdf	27/02/2025 12:09:41	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Cronograma	CronogramadeAtividadesALiceMoraes.pdf	27/02/2025 12:05:25	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PesquisaplataformabrasilALice.pdf	27/02/2025 12:04:10	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	AnuencialInstitucionalEAPE.pdf	27/02/2025 11:35:01	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	curriculoprofessoraorientadorakyokoseki_no_compressed.pdf	25/01/2025 15:55:46	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	RoteiroentrevistasemiestruturadaProfessor.pdf	25/01/2025 15:51:26	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessorregente.pdf	25/01/2025 15:40:43	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	25/01/2025 15:38:52	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.526.786

Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido.pdf	25/01/2025 15:38:52	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimentoLivreeEsclarecido.pdf	25/01/2025 15:38:36	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoAliceMoraesassinado.pdf	25/01/2025 15:36:40	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	aceiteinstitucional.pdf	20/12/2024 23:58:45	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	CartaderevisaoeticaAliceMoraes.pdf	20/12/2024 23:52:03	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	Curriculoalicemoraes.pdf	20/12/2024 23:50:42	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito
Outros	InstrumentosdeColetadeDadosdapesquisaAliceMoras.pdf	20/12/2024 23:49:48	ALICE DE SOUZA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 25 de Abril de 2025

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br