A FUNÇÃO SOCIAL E LINGÜÍSTICA DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

[1] Adriana Libera Parizotto Hazt

[2] Ivete Pauluk

Resumo

Esta pesquisa apresenta uma breve revisão da literatura sobre o processo de aquisição da Língua Inglesa como Língua Estrangeira e como a utilização da música como recurso didático e metodológico pode vir a auxiliar neste processo, transformando aulas desinteressantes em momentos mais prazerosos, atrativos e naturalmente mais eficientes e produtivos. Também apresenta os resultados obtidos a partir da utilização de atividades musicais em turmas iniciais do Ensino Médio e do Curso de Formação de Docentes dos períodos matutino e vespertino no Colégio Estadual Santa Bárbara – Ensino Fundamental Médio e Normal, no município de Bituruna, Estado do Paraná. Este projeto teve sua implementação durante o primeiro semestre do ano de dois mil e oito e deu-se por meio do desenvolvimento e aplicação de quatro músicas diferentes. Cada uma contendo atividades diversificadas que tiveram como objetivo principal o envolvimento afetivo, emocional e cognitivo dos alunos com a nova turma, com o professor, e com a língua. O trabalho com as músicas possibilitaram também a reflexão sobre aspectos problemáticos que envolvem a sociedade atual, por meio da análise dos temas abordados pelas canções, e da comparação entre a realidade mostrada e a realidade local.

Palavras chave: Música. Motivação. Leitura. Reflexão. Aprendizagem.

---

[1] Hazt, Adriana Libera Parizotto, Graduada em Letras Português/Inglês e Pós graduada em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAFI pela FAFI – União da Vitória. Professora da rede pública do estado do Paraná desde 1990. E-mail: adriana_libera@yahoo.com.br

[2] Pauluk Ivete, Graduada em Letras Português/Inglês e Pós graduada em Ensino de Língua Inglesa pela FAFI – União da Vitória. Mestre em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela UFSC. Orientadora e Professora Titular da UNICENTRO.

THE SOCIAL AND LINGUISTIC FUNCTION OF THE MUSIC IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Abstract

This search shows a brief review about the process of acquisition of English as a Foreign Language. It also shows how the use of music, as a didactic and methodological resource, can be useful during this process, transforming boring classes in attractive, pleasurable and naturally more efficient and productive ones. It also shows the results which were got after the use of songs in the first grades of high school, and with a teacher's course group at Santa Bárbara State School, in Bituruna, state of Paraná. This project was developed during the first semester of this year. And four different songs were used in those classes. Each one was composed of a great variety of activities with affective, emotional and cognitive goals, which intended to involve the students with the new group, with the teacher and with the language. As well as, to offer possibilities of analyze about social problems of our society. They also could compare the realty which was brought by the songs with the local one.

Key Words Music. Motivation. Reading. Reflection. Learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por meio de observações realizadas ao longo das atividades docentes percebe-se que a escola pública recebe alunos para o Ensino Médio vindos de diferentes realidades sócio-culturais e econômicas. Muitos vêm de comunidades do interior, assentamentos, dos bairros e do centro da cidade. Chegam com objetivos e interesses diversos. E, com relação à Língua Inglesa estas desigualdades são igualmente percebidas através dos diferentes graus de proficiência, interesse, dificuldades e conceitos formulados durante os primeiros contatos com a aprendizagem desta língua. Muitos alunos vêem esta disciplina como difícil, inacessível e desconectada da realidade. A reflexão sobre esta realidade despertou a necessidade de ampliar o conhecimento

teórico sobre o processo de aprendizagem da segunda língua e também de buscar diferentes alternativas que viessem a contribuir com a construção de uma atitude mais positiva e conseqüentemente mais produtiva dos alunos nas aulas de Língua Inglesa.

E com a crescente necessidade de aquisição rápida e eficiente, surge a urgência de se conhecer melhor sobre como uma segunda língua é aprendida. Neste sentido, pesquisadores têm estudado e analisado o processo pelo qual passam os que por necessidade, interesse pessoal, ou por imposição do meio aprendem uma segunda língua.

Para ELLIS (1997) e LIGHTBOWN & SPADA (2006) a principal maneira que o professor tem para incentivar a afetividade é tornar a sala de aula um ambiente colaborativo, no qual os alunos são estimulados, engajados nas atividades que são apropriadas a sua idade, interesse e background cultural, e mais importante, onde os alunos possam experimentar o sucesso. Isto pode contribuir para a motivação positiva e garantir o sucesso.

Baseado na opinião das autoras acima e na necessidade de buscar alternativas criativas e dinâmicas que despertem o interesse na aprendizagem da segunda língua surgiu o objetivo principal desta pesquisa: “Desenvolver atividades teoricamente fundamentadas que venham a proporcionar o envolvimento afetivo, emocional e cognitivo dos alunos com a nova turma, com o professor, e com a língua.”

Em suma, esta pesquisa primeiramente apresenta um breve resumo teórico sobre o processo de aprendizagem de uma segunda língua. Na seqüência buscamos fundamentar e justificar a utilização das músicas pelos professores de Língua Inglesa como instrumento facilitador para a aquisição da língua estrangeira. Por fim, este trabalho discorre sobre atividades elaboradas para a aplicação da proposta de intervenção em salas de aula do Ensino Médio do Colégio Estadual Santa Bárbara, bem como os resultados obtidos.

1 TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA.

Com o propósito de ampliar o nosso conhecimento sobre o processo de aquisição de uma segunda língua vale considerar a seguinte afirmação de LIGHTBOWN & SPADA (2006): “aprender uma língua é tarefa inerente ao

desenvolvimento dos seres humanos. Todos aprendem uma língua, mesmos crianças surdas, desenvolvem formas de estabelecer atos comunicativos e interagir através da linguagem com o meio em que vivem. No entanto aprender uma segunda língua é bem diferente do que aprender a primeira, principalmente porque as características e condições do ambiente são diferentes".

Para ELLIS (1997) o estudo do sistema de como as pessoas adquirem uma segunda língua é um fenômeno parcialmente recente, pertencente a segunda metade do século XX. Seu aparecimento, não é casual, pois este é o período da 'globalização' e da 'World Wide Web', quando a comunicação entre as pessoas expandiu-se além de suas comunidades; forçando-as a aprenderem uma segunda língua como meio de aceitação e interação, acesso a educação, empregos e negócios, entre outras oportunidades que a aquisição de uma L2 oferece. E neste contexto o Ensino da Língua Inglesa, ganhou destaque, sendo que, é atualmente vista como uma "Língua Internacional".

Consoante a ELLIS (1997) a aquisição da segunda língua (doravante L2) pode ser explicada por fatores externos, como exemplo a demonstração de respeito ou de hostilidade dos nativos da língua com relação ao aprendiz. No entanto, também fatores internos precisam ser considerados. Os alunos possuem mecanismos que os capacitam extrair informações da linguagem recebida, além de possuírem estratégias de comunicação que os ajudam a fazer uso efetivo da L2.

Durante o estudo sobre como se aprende uma L2 muitas teorias surgiram para explicar os aspectos da aquisição que são comuns para todos os alunos aprendizes de uma segunda língua. ELLIS (1997) define interlíngua como um termo criado pelo lingüista americano Larry Selinker, cuja contribuição científica foi o reconhecimento de que os aprendizes da L2 constroem sistemas lingüísticos, baseados em parte na L1, mas diferente dela; e diferente também da língua alvo. O conceito de interlíngua constitui uma das primeiras tentativas de explicar a aquisição de L2, por responder questões como: 'O que é da natureza da representação lingüística da L2 na forma aprendida? E como estas representações mudam através dos tempos? Segundo ELLIS (1997) para entender melhor a interlíngua precisamos considerar as teorias behavioristas e mentais.

A teoria behaviorista propôs que o ensino de línguas ocorresse por meio de atividades que enfatizassem a repetição e a memorização; os alunos decoravam diálogos e modelos de sentenças. Isto porque o desenvolvimento da linguagem era visto como formação de hábitos. Esta influência foi diretamente sentida na criação de materiais e cursos para professores que utilizavam o método áudio-lingual.

A visível inadequação da teoria behaviorista direcionou os pesquisadores, em busca de teorias alternativas relativas a esta estrutura. A partir da preocupação de envolver o meio, como fator relevante na aprendizagem, os pesquisadores direcionaram suas atenções para a *predisposição nata para aprender* da mente humana.

Noam Chomsky é citado por ELLIS (1997) e LIGTBOWN & SPADA (2006) como sendo uma das mais influentes figuras da lingüística que mudou a explicação behaviorista sobre a aquisição da linguagem. Ele argumentou que as crianças são biologicamente programadas, e que a linguagem desenvolve-se nelas como qualquer outra função biológica. LIGHTBOWN & SPADA (2006) citam Chomsky, quando diz que o meio tem uma contribuição básica. Para as idéias de Chomsky sempre estão ligadas ao CPH (Hipótese do Período Crítico) – a hipótese de que animais, incluindo seres humanos, são geralmente programados para adquirir certos tipos de conhecimento e habilidades em certos períodos da vida. Passado este período, é difícil ou impossível adquirir estas habilidades.

Segundo ELLIS (1997), a maior parte dos pesquisadores que utilizam do discurso (*output*) dos aprendizes, tem se preocupado em analisar se o input e a interação afetam a aquisição da L2 e como isto ocorre. Afirmam que o cérebro é especialmente equipado para aprender e tudo o que o aprendiz precisa é de mínima exposição ao input para desencadear a aquisição. Para ELLIS (1997) Input é o estímulo ao quais os alunos estão expostos.

No entanto, LIGHTBOWN & SPADA (2006) destacam que psicólogos do conhecimento e desenvolvimento comentam que nativistas colocam muita ênfase no estágio final, e não o suficiente nos aspectos do desenvolvimento da aquisição da linguagem, que é mais um exemplo da notável habilidade da criança para aprender a partir da experiência. Segundo as autoras, os psicólogos não vêem que haja uma estrutura específica no cérebro voltada

para a aquisição da língua. Dizem que o que a criança precisa saber esta disponível na língua cuja exposição acontece por meio das nas centenas de horas de interação com as pessoas e objetos em torno delas.

LIGHTBOWN & SPADA (2006) citam o psicólogo russo L. S. Vygotsky que observou a interação entre crianças e crianças e entre crianças e adultos. Ele concluiu que a linguagem desenvolve-se primeiramente na interação social. Para ele o aprender ocorre na interação com o interlocutor. É a teoria sobre a "Zona Proximal de Desenvolvimento" (Z.P.D.), que é a situação em que o aprendiz é capaz de utilizar a língua com mais eficiência em função do suporte oferecido pelo interlocutor. Para Vygotsy a Z.P.D. é uma localização metafórica, ou sítio em que o aprendiz constrói o conhecimento com a colaboração do interlocutor. As autoras acima também ressaltam que a visão de Vygostky difere da de Piaget. Enquanto Piaget via a linguagem como sistema simbólico; Vygostky pensava a linguagem como discurso essencialmente internalizado, e que este emerge da interação social.

Segundo ELLIS (1997) e LIGHTBOWN & SPADA (2006) os alunos possuem características individuais de aprendizagem. Enquanto ELLIS (1997) apresenta a análise de dimensões psicológicas da diferença entre estas inúmeras e variadas características da individualidade. Preocupando-se em envolver as duas maiores dimensões: Aptidão em Linguagem e Motivação – e também explora como as diferenças nas estratégias podem afetar o desenvolvimento. Todavia, LIGHTBOWN & SPADA (2006) analisam diferenças individuais que são inerentes ao aprendiz e podem prever por meio delas o sucesso ou a falência na aquisição da língua.

2 FUNDAMENTOS PARA O EMPREGO DA MÚSICA NA APRENDIZAGEM DA L2.

BASSO (2006) discutiu teoricamente o ensino de LE através da música, por ser a letra da música, uma rica fonte para produção de material de qualidade para um ensino efetivo de LE, garantindo boa motivação e interesse por parte dos alunos. BASSO (2006) realizou uma pesquisa de cunho interpretativo com alunos de escolas públicas que revelou uma forte preferência por aprender LE através de música em comparação a outros tipos

de materiais utilizados pelos professores. Segundo ela, antes mesmo de ingressar na vida escolar, o estudante tem contato direto com a música e isto explica a preferência deles por esse tipo de atividade no ensino de língua inglesa, bem como a freqüência com que a música é utilizada pelos professores em sala de aula.

O interesse que as atividades musicais despertam nos alunos, incentivou a pesquisa sobre o que se tem escrito sobre a utilização deste recurso em sala de aula com objetivo de oferecer oportunidade para que se reflita de maneira mais aprofundada a respeito do seu uso em sala de aula.

Existem razões cognitivas, afetivas e lingüísticas que justificam a utilização de músicas na sala de aula. Estas razões são fundamentadas nas teorias da aprendizagem. KRASHEN (1983) sugeriu que esta repetição involuntária pode ser a manifestação do mecanismo de aquisição da linguagem descrito por Chomsky. Parece que nossas mentes têm uma propensão natural para repetir os sons do ambiente, para que possamos atribuir-lhes sentidos. As canções podem fortemente ativar o mecanismo de repetição e aquisição da linguagem, assim como as crianças aprendem canções sem muito esforço. MURPHEY (1992) destaca que a música “gruda” em nós e ecoa em nossa mente, o que pode nos proporcionar prazer, ou aliviar o estresse. Isto vem a reforçar a idéia de que as canções atuam em nossa memória curta ou longa.

Buscamos na Hipótese do Filtro Afetivo desenvolvida por KRASHEN (2002) a justificativa afetiva para o envolvimento dos alunos no uso de canções em sala de aula. Basicamente este autor oferece uma explicação de como fatores afetivos se relacionam coma aprendizagem de línguas, auxiliando os professores a entender o porquê de alguns alunos aprendem e outros não. De acordo com KRASHEN (2002) explana que para ocorrer aprendizagem, o filtro afetivo deve estar baixo, fraco. Para ele, este tipo de filtro significa atitude positiva com relação ao aprender. Se o filtro for forte, o aluno não estará aberto para a aquisição da linguagem. Ele afirmou que a música eleva o nível de autoconfiança. E na medida em que proporciona relaxamento, os alunos tendem a diminuir as tensões e inibições que normalmente acompanham o aprendizado da segunda língua. A aquisição então acontece de forma espontânea.

As razões lingüísticas relacionam-se ao uso de canções para se focalizar aspectos específicos da língua, pois a letras são excelentes fontes de exemplos de língua coloquial, tais como: expressões idiomáticas e gírias entre outros. Isto é, as músicas são fonte da língua genuína, com a qual os alunos estarão em contato. Para FERRARI (2003) devemos levar em consideração que o aluno antes de entrar na sala de aula de língua estrangeira, já tem experiência como falante de uma língua e, é pelo menos ouvinte, principalmente de músicas, de outra.

Canções apresentam oportunidades para a automatização, a qual é a principal razão cognitiva para o uso das músicas na sala de aula. GATBONTON e SEGALOWITZ (1988) definem a automatização como um componente da fluência a qual envolve ambos: o conhecimento sobre o que falar e a produção da linguagem rápida, sem pausas. Tradicionalmente acreditava-se que esta automatização ocorreria através de exercícios de repetição, não comunicativos. Para eles a natureza das canções é a repetição e a consistência. Citam como exemplo a música “Sailing” de Rod Steward em que o presente progressivo é praticado**.**

Segundo VIGOTSKY (1988) a linguagem humana somente teve início para que o homem pudesse compartilhar suas emoções. E a música sempre carrega consigo inúmeros tipos de emoções que podem servir de base para uma aproximação muito mais eficaz no ensino de uma nova língua.

As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio (DCE) destacam que: “Cabe ao professor criar condições para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja um leitor crítico e reaja aos diferentes textos com que se depara e entenda que por traz de cada texto há um sujeito, com uma história, com uma ideologia e com valores particulares e próprios da comunidade em que está inserido. Portanto, as atividades com músicas dialogam com as DCEs, nas quais a Língua Estrangeira Moderna está inserida numa perspectiva crítica de confrontos e construções de atitudes e idéias diante da realidade. Esta postura crítica em sala de aula pode ampliar as possibilidades de ver o mundo, auxiliar na formação de opiniões e no processo de construção de identidade dos nossos educandos. Também as DCEs afirmam que o trabalho com a Língua Estrangeira na escola não deve ser entendido apenas como um instrumento para que o aluno tenha acesso a

novas informações, mas como uma possibilidade de ver e entender o mundo e de construir significados.

Para que este processo de construção de sentidos se efetive devemos ter muito claro *o que entendemos por língua,* pois senão será muito *difícil ensinar uma língua.* Para FERRARI (2003) se considerarmos a língua apenas como sistema de signos que tem funções, como um instrumento utilizado para atingir objetivos, a *língua* se separa do homem. E o ensino dela se constituirá em blocos de conhecimentos e significado: iniciando pelos cumprimentos, na seqüência o verbo ser no presente do indicativo e assim por diante. Desta forma a língua é considerada como exterior do homem que a utiliza para expressar significados. Nesta perspectiva o indivíduo é único, universal, desprovido do social e histórico.

Contudo, FERRARI (2003) diz que se mudarmos a forma de ver a língua e sua relação com o falante, então poderemos ter outros resultados. Pois, para ela, o sujeito ao se constituir, submete-se ao jogo da língua na história. A língua, a história e a sociedade encontram-se articuladas na produção de sentidos. Sendo assim, o aluno, sujeito interpelado pela ideologia produzirá sentidos, significará e se fará como sujeito na história e da própria história.

Partindo deste ponto de vista, FERRARI (2003) destaca que o conhecimento trazido pelo livro didático, nem sempre interessa ao aluno que tem outras expectativas. Ela acredita que o trabalho em sala de aula deva ser voltado para o interesse do grupo que decidirá sobre o que quer falar, o que quer aprender, ou lhe interessa na língua. Desta forma, a utilização de atividades musicais colabora para que o objetivo de proporcionar a todos os alunos a inclusão social por meio da língua que estão aprendendo em situações comunicativas e não como mera prática de formas lingüísticas descontextualizadas seja atendido.

Conforme prevêem a DCEs o professor de língua estrangeira é o facilitador do processo de compreensão e deve proporcionar situações de aprendizagem que promovam a autonomia dos alunos, através da abordagem dinâmica e da seleção de bons materiais, pois para FERRARI (2003) o professor apresenta, interage, dá o suporte material da língua para que os alunos se constituam como sujeitos na língua alvo. Sendo assim, a música funciona como incentivadora da autonomia do aluno, que terá condições de

selecionar esse tipo de insumo fora do ambiente de sala de aula, proporcionando atividade de compreensão, mesmo que inconsciente, e oferecendo oportunidade para que o aluno seja sujeito ativo no próprio processo de aquisição da língua.

2.1 Algumas diretrizes científicas para a elaboração de atividades musicais

As descobertas de KRASHEN (2002) definem a aquisição da linguagem como um processo subconsciente e o aprendizado como produto da instrução formal consciente. Destacando este processo subconsciente, que trabalha com a motivação e a autoconfiança. SCHOEPP (2007) diz que há dois processos envolvidos quando se ouvem músicas, e ambos podem ser utilizados quando são usadas músicas na sala de aula. A atividade selecionada para uma música particular determina qual dos processos é ativado. CULLEN (1999) descreve estes processos: O primeiro é o “bottom-up”, processo em que o ouvinte transforma os sons em palavras, frases e significados. O segundo é “top-down”, neste o ouvinte utiliza o conhecimento prévio para entender o significado da mensagem. A prática destes dois processos é essencial para o desenvolvimento da compreensão oral.

Segundo SARICOBAN E METIN (2000) músicas podem desenvolver as quatro habilidades lingüísticas: ler, escrever, ouvir e falar. Afirmam que canções podem ser usadas para: Apresentar um novo tópico referir-se a um ponto gramatical da língua, léxico, etc.; praticar um aspecto da língua como, por exemplo: o presente simples, o passado regular ou irregular, o emprego de pronomes, entre outros; chamar a atenção para erros comuns cometidos pelos alunos; encorajar o ouvir intensivo e extensivo; estimular a discussão sobre ações e sentimentos; estimular o uso da imaginação; promover relaxamento no ambiente da sala de aula e trazer alegria ao aprender o que vem de encontro com as teorias acima citadas.

Segundo ALMEIDA FILHO (1993) o universo particular de cada indivíduo é expresso através da escolha deste ou daquele estilo. Para ele a música intensifica, em um conceito lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira, como instrumento de comunicação interpessoal. O que é

agradável para uns é barulho para outros. É possível identificar o padrão de comportamento de cada um pelo tipo de música que lhe agrada. Também MURPHEY (1992) destaca que a música atualmente é considerada um poderoso meio de comunicação que chega a todas as classes sociais e que além de agradar a quem ouve, agrega aos seus valores os aspectos sociais, culturais e afetivos de um povo. Assim sendo, é uma forma viva e rica da manifestação do pensamento, da visão de mundo de certo grupo.

ALMEIDA FILHO (1993) diz que o aluno tem necessidades e propósitos, que vão além da gramática. Para ele o que caracteriza o método comunicativo, além de dar maior ênfase na produção de significados do que de formas do sistema gramatical, é prover materiais e procedimentos que incentivam o aluno a pensar e interagir na língua-alvo, abrindo espaços para que aprenda. E como vimos acima, uma das propriedades da musica é associar informação ao prazer.

Para MURPHEY (1992) as músicas são muito mais motivadoras do que qualquer outro texto, no entanto as canções que os alunos querem ouvir trazem maior impacto. Neste aspecto MURPHEY (1992) sugere dois direcionamentos: O primeiro: “Utilize as escolhas dos alunos sempre que possível”. Ao trabalhar com as sugestões trazidas pelos estudantes estamos favorecendo o envolvimento dos mesmos com as aulas, e dando importância ao cotidiano e às preocupações deles. Para o professor pode ser uma oportunidade para incentivar a análise crítica das letras das músicas e ajudá-los a separar o que é bom do que não é.E o segundo: “Mantenha o aluno no centro da atividade.” Muitos materiais usam questionamentos que estimulam a compreensão e análise das músicas, a partir da visão do professor e isto para MURPHEY (1992) é uma infração ao direito à liberdade de pensamento e interpretação. Ele sugere que os alunos escrevam uns para os outros, questões para análise, pois assim não só aprendem ao responder, mas também ao elaborar questionamentos.

Este dois direcionamentos apontados por MURPHEY (1992) colaboram para que se atinja o objetivo primordial do ensino de LEM (doravante Língua Estrangeira Moderna), apontado por FARACO (2002) que é possibilitar ao aluno a atribuição e produção de significados, meta última do ensino de linguagem. MURPHEY (1992) diz que música e poesia andam juntas, e por

assim serem permitem diferentes interpretações. Muitas leituras podem ser feitas a partir da letra de uma música. Tanto sucessos atuais, quanto antigos são fontes inesgotáveis de possíveis leituras e releituras. Por isso, atividades que usam este recurso didático podem oportunizar discussões sobre tópicos que envolvem as diferentes disciplinas do currículo escolar. A interdisciplinaridade pode ser promovida a partir de questões como: Quem compôs? Quando compôs? Qual é o público alvo? A que contexto histórico/social e geográfico está a letra da música relacionada? Para responder a estes questionamentos, o aluno precisa buscar informações nas diversas áreas do currículo escolar. Esta reflexão transcende a formalidade que separa os diversos saberes em compartimentos chamados de disciplinas.

BASSO (2006) destacou que a música em si, entendendo-se aqui a letra, ou o texto, se apresenta pronta para o professor, com o grande diferencial de não se tratar de material feito unicamente para o ensino de L2. Trata-se de uma produção cultural retirada de um contexto histórico e social. As músicas transmitem mensagens e defendem pontos de vista que podem ser utilizados em sala, produzindo discussões e construção e reconstrução de sentidos. Ao ouvirmos/lermos uma canção nas aulas de LE, pensamos que o professor deve ajudar seus alunos a compreender o texto (a letra) como um todo: a mensagem, mas, sobretudo, os propósitos e as intenções do autor, produzidos dentro de um contexto social específico. A música foge assim das propostas comuns de aumento de vocabulário, através da memorização de palavras isoladas, ou do ensino da gramática, ou ainda como exercício de discriminação auditiva, conhecidos como exercícios de *listening*.

BASSO (2006) cita Howard que chama a atenção para que não somente se focalizem aspectos isolados ou conteúdos gramaticais deixando de lado o conteúdo das músicas e as mensagens nelas contidas, pois isto resultaria em um desperdício de atividades, que se bem aproveitadas, poderiam contribuir ainda mais para um aprendizado efetivo em LE, além de despertar a criticidade, a sensibilidade e o senso estético-literário-musical do estudante.

Sendo assim, o trabalho de leitura e análise de canções corrobora com as diretrizes educacionais, cuja proposta é o desenvolvimento do Letramento Crítico, Nesta perspectiva pedagógica o ensino visa destacar a necessidade de conscientizar os alunos sobre a complexidade do ato de ler e que o texto não é

portador de um único significado. Tanto para quem ensina, como para quem aprende o objetivo maior é ser bem sucedido nas interações com diversos textos, destacando-se aqui os trazidos pelas músicas. Dentro desta perspectiva, a leitura é vista como processo de negociação de sentidos. Por meio da análise das letras e principalmente na comparação de dois ou mais textos sobre o mesmo tema, oferece-se oportunidades para analisar convergências, ou divergências de opiniões sobre um assunto.

MURPHEY (1992) sugere algumas maneiras para a utilização das músicas no ensino de linguagens. Para ele, qualquer coisa que fazemos com textos podem-se fazer com músicas, ou textos sobre músicas. Ele apresenta dezoito ações que podem ser realizadas a partir de músicas no ensino de línguas: estudar gramática; praticar "listening compreension"; ler músicas, artigos, livros com objetivos lingüísticos; compor canções, artigos sobre canções, letras para cantores, questionários; discutir aspectos de uma canção; traduzir canções; escrever diálogos com palavras de uma canção; usar vídeo clipes de várias maneiras; praticar diálogos; usar canções para preencher lacunas, correção de palavras; utilizar músicas como background para outras atividades; integrar canções com projetos de trabalho; energizar, ou relaxar os alunos mentalmente; praticar a pronuncia, entonação, e o stress; quebrar a rotina; repetir a música em coro; ensinar vocabulário; aprender sobre os alunos a partir dos alunos, deixando-os escolher e explicar suas escolhas e explicar suas músicas; divertir-se. No entanto ele ressalta para não enfadarmos o material com muito trabalho.

Sobre a utilização de músicas como recurso pedagógico, AMORIM (2003) destaca que música, dinheiro, férias e elogio têm muito comum: Não tem quem não goste. E é importante enfatizar que segundo ela, basta os alunos verem o professor com um aparelho de som embaixo do braço para se ouvir a tradicional frase: "Oba hoje tem música". E para AMORIM (2003) férias e dinheiro estão longe da realidade de muitos alunos de nossas escolas públicas, pelo menos música e elogios podemos proporcioná-los. Contudo, cabe registrar que LIMA diz que se canções forem utilizadas em aulas de LEM como atividades recreativas, sem objetivos pedagógicos e culturais claros, corre-se o risco de transformar um dos mais poderosos recursos didático-

pedagógicos no ensino de língua estrangeira em uma espécie de “passa-tempo” desvinculado de objetivos maiores.

3 PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM MÚSICAS

Elaborar atividades com músicas para serem levadas para a sala de aula, e simplesmente para solicitar aos alunos que preencham lacunas é uma técnica que agrada a muitos, no entanto idéias novas podem ser vir a enriquecer o trabalho do professor e serem bem recebidas pelos alunos. Sendo assim, esta pesquisa buscou novas estratégias para utilizar os recursos que a música oferece de maneira mais dinâmica e criativa e aproveitando as muitas possibilidades que são oferecidas pelas músicas. Analisando as sugestões apresentadas por MURPHEY (1992) e a necessidade de trazer atividades que colaborarem com a formação dos nossos alunos, e ao mesmo tempo estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares, desenvolveram-se quatro atividades musicais para serem aplicadas nas salas de aula.

Para a elaboração das atividades observamos os elementos necessários para se obter sucesso no aprendizado de línguas elencados por HARMER (2001). Segundo ele é difícil reproduzir um ambiente natural de aquisição em sala de aula. Mas existem elementos que podem ser imitados: Como os alunos que aprendem a língua fora da escola, os aprendizes dentro da sala de aula também *devem estar motivados, expostos à língua*, bem como *terem chance de usá-la*. Ele chama estes três elementos de: ‘ESA’ *Engage, Study, Activate*. ‘*Engage*’: esta é a etapa em que o professor tenta envolver emocionalmente e despertar o interesse dos alunos. Segundo HARMER (2001) os alunos aprendem mais quando estão estimulados. Por isso, ao idealizar as atividades que seriam aplicadas em sala de aula, a primeira preocupação foi como motivar os alunos à participação.

A primeira atividade foi realizada com a música “Hey You” (Madonna) Inicialmente a motivação ocorreu por meio de discussão sobre os problemas que nosso planeta enfrenta atualmente, leitura de texto sobre o aquecimento global, associação entre figuras que ilustram as conseqüências deste com suas respectivas descrições. Por fim, antes de se realizar-se a atividade musical solicitamos que os alunos assistissem ao vídeo e que discorressem sobre

questões como: Que tipo de sentimento esta música desperta em você? Quando esta música foi composta? Com que objetivo? Por quem? Quem canta? O que você sabe sobre esta cantora? Quem são as pessoas que aparecem e por quê? Qual o tema da música? Você gosta deste tipo de música? O que você sabe sobre o movimento "*Live on Earth*" O que significa SOS?

Na segunda atividade, realizada com a música "Where is the Love" (Black Eyed Peas), instigamos a participação dos alunos por meio da visualização do vídeo sem o recurso de áudio. Em seguida foi solicitado que realizassem discussões em pequenos grupos e apresentassem os possíveis temas abordados pela música. Ao assistirem novamente, agora com a música solicitamos que analisassem questões como: O que está acontecendo com as pessoas e com as crianças? Quem são os terroristas? Quem pode nos ajudar? O que acontece com o homem que está correndo no final do vídeo? Qual o símbolo usado durante o vídeo, e o que este representa?

Para incentivar o engajamento dos alunos na terceira atividade buscamos o conhecimento prévio dos alunos sobre os 'Beatles, e sobre a história de John Lennon, visto que a música que seria posteriormente trabalhada era 'Imagine'. Novamente apresentamos o vídeo com a música e solicitamos que analisassem questões como: Quem são as pessoas que aparecem neste vídeo? Onde elas estão? O que representa a entrada imaginária de John Lennon e Yoko Ono na Casa Branca? Quais eram os acontecimentos históricos que marcaram o período em que esta canção foi composta? Também leram um pequeno texto que destaca fatos sobre esta canção.

Com o propósito de despertar o interesse para a última atividade dois diferentes sobre a mesma música foram apresentados. Os alunos deveriam indicar o qual mais gostaram e por que, bem como deduzir, ou prever o tema que estes vídeos abordam.

Na seqüência dos elementos apresentados por HARMER (2001) temos o *'Study'*. Este é o momento em que a atenção dos alunos é direcionada à língua. Esta etapa pode ser o estudo e a prática de um simples som da língua alvo, ou uma investigação sobre como um escritor alcança um efeito particular em um texto, ou ainda pode ser o estudo, por exemplo, de um tempo verbal ou

a análise das diferenças entre o discurso formal e informal. Também para HARMER (2001) os alunos podem estudar em uma variedade de estilos: Ou o professor pode explicar a gramática, ou os alunos podem investigar e descobrirem a gramática por eles mesmos, podem trabalhar em grupos ou sozinhos. Mas independente do estilo o autor destaca que o *"Study*" é a etapa em que o foco principal é a construção da língua.

As quatro atividades musicais elaboradas destacaram aspectos funcionais da língua. Todas envolveram exercícios que tinham como objetivo a socialização do aluno com os sons língua alvo, o que é previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais. Estas atividades deram-se por meio de associação entre o início e o fim dos versos, preenchimento de lacunas, reorganização dos versos de uma estrofe, reordenação das palavras em um verso, escolha entre palavras com sons parecidos, entre outros.

Também durante esta etapa que focaliza para a estrutura da língua, diversas atividades com objetivo de ampliar o conhecimento do vocabulário foram abordas proporcionando também a ampliação da capacidade de leitura. Entre estas destacamos atividades de associação entre palavras e seus significados, e / ou as definições trazidas pelo dicionário; dedução do significado de uma palavra analisando se o contexto em que esta aparece, associação entre palavras com seus significados opostos, associação entre frases retiradas das músicas a conceitos como: guerra, paz, falta de respeito, mentiras, traição, escolha do verso que mais gostou, ou que achou mais significativo; entre outras.

Ainda nesta etapa *Study* atividades que contemplam a análise de aspectos específicos da língua foram realizadas. Como exemplo, pode-se destacar o estudo realizado do modo imperativo que aparece constantemente na música "Hey You". O uso deste foi discutido com os alunos, observando-se o porquê do seu emprego e qual foi o efeito discursivo gerado. Estudamos ainda os aspectos gramaticais que compõe este item lingüístico, analisando atentamente a sua forma de construção. Além disto, os alunos analisaram o uso do modo imperativo no dia-a-dia: nas relações entre os colegas, pais e professores e outras situações e contextos sociais, cujo resultado foi a reflexão sobre a diferença entre se dar uma ordem e se fazer um pedido. Também

analisamos diferença entre o emprego do futuro *going to* e do futuro *will* na música “World Hold On”.

O último dos três elementos descritos por HARMER (2001) é o que ele chama de *‘Activate’*. Este elemento diz respeito a exercícios e atividades que são programadas para levar o aluno usar a linguagem o mais livre e comunicativamente quanto for capaz. Exercícios que contemplam o ‘*Activate’* são uma espécie de ensaio para o mundo real. As atividades musicais desenvolvidas continham atividades que envolviam este elemento descrito por HARMER (2001). Os alunos produziram frases utilizando se dos tópicos gramaticais destacados para chamar atenção sobre questões como o aquecimento global, o uso de drogas; para descrever o que deverá ter ou não no mundo que eles imaginam; ou sobre ações simples que deveriam ser tomadas para melhorar o mundo. Foram confeccionados cartazes e realizadas exposições na escola a partir da produção dos alunos. Para HARMER (2001) se o aluno não tiver chance para usar o conhecimento na segurança da sala de aula, ele poderá ter problemas em transferir esta aquisição da linguagem para o uso no mundo real.

Para finalizar esta Proposta de Intervenção elaboramos um questionário com objetivo de avaliar a forma como os alunos sentiram o trabalho desenvolvido e se este surtiu algum efeito positivo com relação à motivação e ao interesse dos alunos quanto a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Este instrumento de avaliação desenvolveu-se a partir de dez perguntas e dispôs de três alternativas de resposta, sendo estas: bom, ótimo e regular. Também foi reservado um reservou-se espaço para comentários. Embora a intervenção tenha ocorrido em outras turmas do Ensino Médio, o questionário foi aplicado em apenas duas turmas: na primeira série B do Ensino Médio e na terceira série A do curso Formação de Docentes, ambas do período matutino, cuja intervenção envolveu quarenta e sete alunos.

As turmas foram escolhidas aleatoriamente, e comentou-se que os resultados do questionário seriam parte integrante da Proposta de Intervenção, no entanto os alunos não sabiam que estes seriam publicados em um artigo sobre a função social e lingüística da música na aprendizagem da Língua Inglesa. Ao apresentar o questionário aos alunos, falamos sobre a importância do mesmo para a pesquisa, e pedimos que as respostas correspondessem ao

que eles realmente sentiram durante o período de implementação da proposta em sala de aula. Devido a isso, as perguntas deveriam ser respondidas individualmente. Ressaltamos que a participação na avaliação não foi obrigatória, mas nenhum aluno recusou-se de participar. O tempo para que respondessem ao questionário equivaleu ao de uma aula (cinqüenta minutos), e não era necessário identificar-se, fato este que deixou os alunos bem à vontade para fazerem comentários sobre o trabalho realizado.

A primeira questão dizia respeito à importância dada à disciplina antes do trabalho realizado. Poucos alunos disseram demonstrar interesse pela disciplina. A maioria admitiu que tinha interesse apenas regular.A segunda questão referia-se ao interesse demonstrado nas aulas antes das atividades musicais. E poucos avaliaram seu interesse como bom ou ótimo. Resultado este que se opõe ao da terceira questão que se referia ao interesse apresentado à disciplina após a aplicação da Proposta; somente um aluno demonstrou ter interesse regular. Este interesse resultou em aumento da participação durante as aulas, como podemos perceber ao analisar os resultados apresentados pela quarta questão, quando a maior parte dos alunos afirmou ter boa ou ótima participação nas aulas.

Na quinta questão foi solicitado que avaliassem a participação durante a realização das atividades musicais. Somente dois alunos demonstraram interesse regular, sendo que a maior parte disse ter sido ótimo. A questão seguinte avaliou o interesse pelos temas apresentados, e quase noventa por cento disseram ter tido interesse ótimo. Resultado parecido obteve-se na sétima questão, que avaliou o envolvimento dos temas com questões sociais e se a forma como foram abordados permitiu a reflexão sobre estes problemas da atualidade.O oitavo questionamento avaliou se as atividades oferecidas proporcionaram oportunidade para o entrosamento entre os alunos nos seus grupos, bem como com os demais colegas. A resposta obtida foi positiva, pois nenhum aluno assinalou o item regular. A questão que verificou a satisfação dos alunos durante a realização das atividades com músicas, também evidenciou a eficácia do uso de atividades musicais em sala de aula, pois somente um aluno avaliou sua satisfação como regular, os demais demonstraram sua satisfação, que pode ser observada durante a realização das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de atividades musicais surge então como uma alternativa de apoio para tornar o ensino mais significativo, atraente e efetivo. Compartilhando opiniões durante a realização das tarefas com o Grupo de Trabalho em Rede (GTR) percebeu-se que muitos dos colegas, professores de rede pública, também enfrentam a mesmas dificuldades e usufruem quase que intuitivamente, ou baseados em experiências agradáveis que tiveram enquanto aprendizes da Língua Inglesa, dos recursos que as músicas podem oferecer para atrair os alunos fazendo com que passem a ver as aulas de Inglês com outra ótica. Também MURPHEY (1992) destacou que a música está em todo lugar, e todos os alunos têm gosto pela música. Tudo o que nós vemos, tudo o que fazemos, está associado com o som que escutamos. Ouvimos música em nossas casas, carros; em eventos esportivos, em cafés bares, Shopping centre. Cantamos para bebês dormirem, na igreja, no chuveiro. A música tornou-se parte integrante da nossa experiência de linguagem.

Sendo assim, foi possível observar e confirmar os efeitos positivos que a música traz à rotina da sala de aula. Estes efeitos referem-se aos aspectos motivacionais, lingüísticos, culturais entre outros benefícios advindos de sua utilização. Atualmente, devido às facilidades que a tecnologia nos oferece TV pen drive, internet entre outras, tornou-se mais fácil levar música para a sala de aula. Existem muitos sítios que disponibilizam diversos artigos interessantes sobre este tema, bem como uma grande variedade de atividades já elaboradas com músicas prontas para serem impressas, informações e fatos importantes sobre as mesmas, para que possamos enriquecer nossas aulas de Língua Estrangeira Moderna.

Como vimos, aprender através da música é unir o desenvolvimento lingüístico, com capacidade de fazer inferências. Sendo assim, o trabalho com músicas **dialoga** com as DCE que prevêem a transformação da sala de aula em um ambiente que venha a colaborar com a formação do cidadão crítico e consciente sobre o que está acontecendo no mundo. Cidadão que seja capaz de analisar as informações que estão na mídia, com uma perspectiva diferenciada do senso comum. Compreendemos que somente atividades

realizadas a partir de músicas não suprem todos os objetivos do ensino da Língua Estrangeira Moderna, mas constituem mais uma dentre muitas outras ferramentas que o professor pode utilizar-se para cativar o aluno, vencer as dificuldade de diversas ordens, e efetivar o processo de formação do aluno-cidadão.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. *Cem aulas, sem tédio: sugestões práticas dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*, 9ª ed. Santa Cruz: Pe. Réus, 2003.

BASSO E. A.; Lima F. S. *A Música no Ensino de Língua Inglesa: No Ritmo do Aprendizado***.** XV EPLE 1996 FECILCAM. Disponível em: <http://www.apliepar.com.br/site/anais_eple2007/artigos/07_FernandoSilveriodeLima_EdcleiaBasso.pdf> Acesso em: jul. 2007.

CULLEN, B. *Song Dictation*. The Internet TESL Journal The Internet TESL Journal, Vol. V, No. 11, November 1999 Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cullen-SongDictation.html.> Acesso em: jul.2008.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition***.** 1st Edition Oxford, 1997.

FARACO, C. E. *Linguagens Códigos e suas Tecnologias/*Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

FERRARI, A. J**.** *Ensino de Espanhol na Perspectiva da Semântica Histórica da Enunciação.* Ideação, Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste - Campus de F. do Iguaçu v. 5 p. 105-111, 2003.

GATBONTON, E.; SEGALOWITZ, N. *Creative Automatization: Principles For Promoting Fluency Within a Communicative Framework.* TESOL 1988 Quarterly, 22, 473-492. Disponível em: <http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/hemeroteca/tesol_quartely/1967_2002_fulltext/Vol_22_3.pdf#page=106 >. Acesso em: jul.2008.

HARMER, J. *How to Teach English An Introduction to the Practice of Language Teaching.* 7th Impression,. Longman, 2001.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practices in Second Language Acquisition.* Pergamon Press Oxford, England: 1983.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Pergamon Press Inc. First Internet Edition December 2002. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html.> Acesso em: jul. 2008.

LIGHTBOWN, P.M.; SPADA, N. *How Languages are Learned***.** 3rd Ed. Oxford, 2006.

LIMA, L. *Uso de Canções no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: a questão cultural.* Disponível em: < http://www2.docentes.uneb.br/lucianolima/artigos > Acesso em set. 2008.

MURPHEY,T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992
SARICOBAN, A.; METIN, E. *Songs, Verse and Games for Teaching Grammar.* The Internet TESL Journal, Vol. VI, No. 10, October 2000. Disponível em:< http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html.> Acesso em jul. 2008.
SHOEPP, K. *Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 2, February 2001. Disponível em:< http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html > Acesso em jul. 2007.
VIGOTSKY.L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.

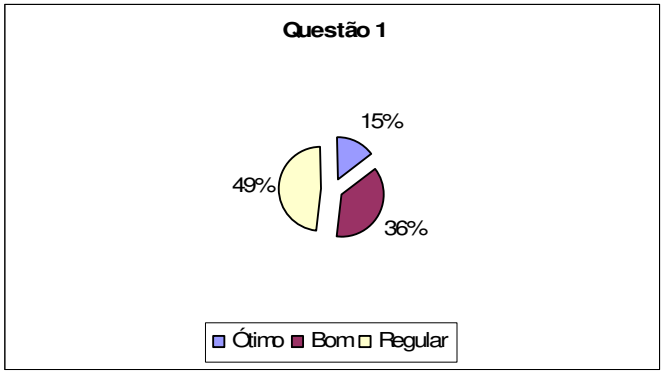
ANEXOS

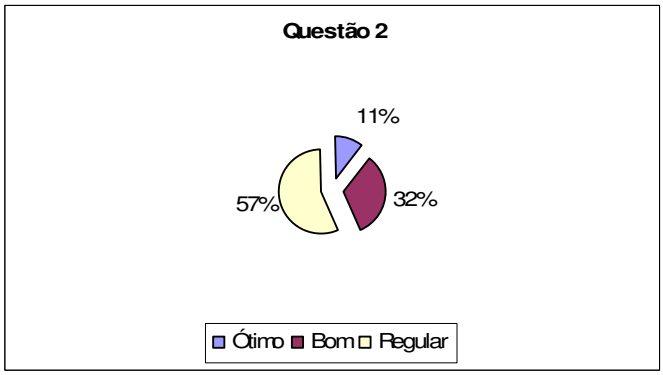
1 Avaliação da Proposta de Intervenção – Questionário

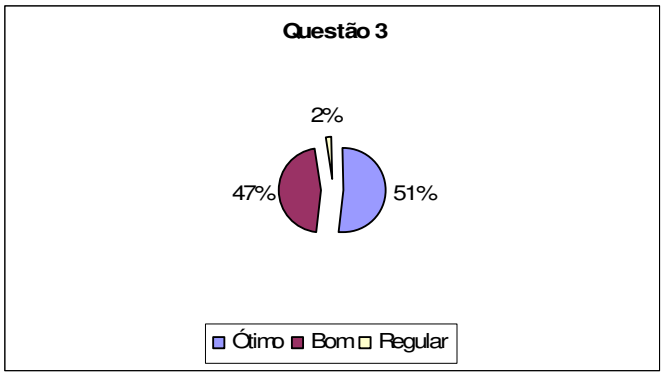
Leia as perguntas com atenção assinale de acordo com a sua opinião e anote seus comentários. Sua opinião é muito importante.	Ótimo	Bom	Regular	Comentários
1- Como você considerava a disciplina de Língua Inglesa?				
2- Como você avaliaria seu interesse pelas aulas de Língua Inglesa antes das atividades com música?				
3. Que conceito você dá agora para seu interesse pelas aulas de L. I.?				
4. Avalie sua participação nas aulas de Língua Inglesa?				
5. Como foi a tua participação durante as aulas com atividades musicais?				
6. Os temas abordados foram interessantes? Do qual você mais gostou e por quê?				
7. Os temas das músicas permitiram você a refletir sobre problemas atuais?				

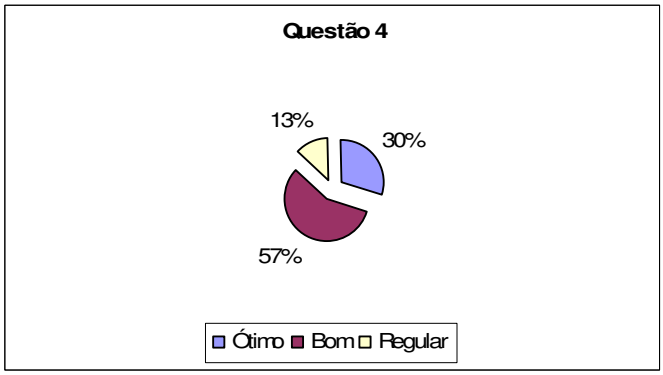
8. As atividades realizadas ofereceram oportunidade para que você se envolvesse com os colegas, criando elos e facilitando seu desempenho durante as aulas?				
9. A sua participação nas atividades musicais levou você a se interessar mais pela disciplina de Língua Inglesa?				
10. A sua satisfação com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula foi:				

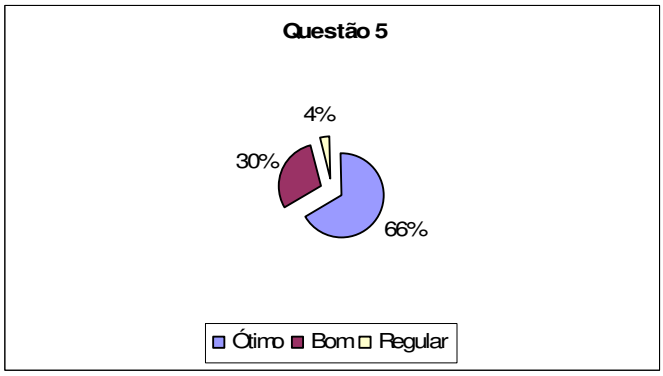
2 Gráficos

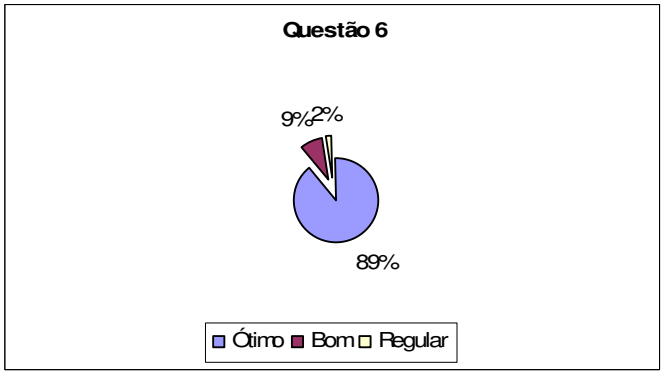


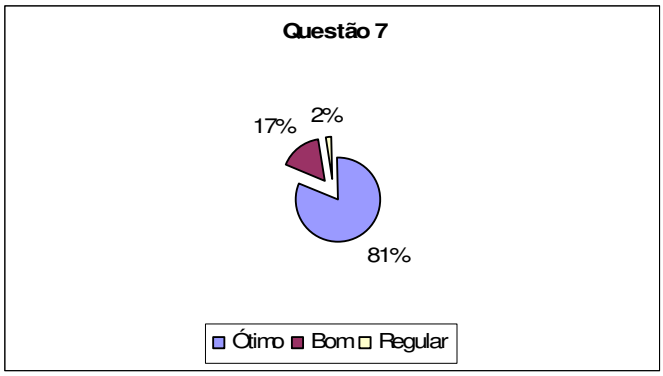


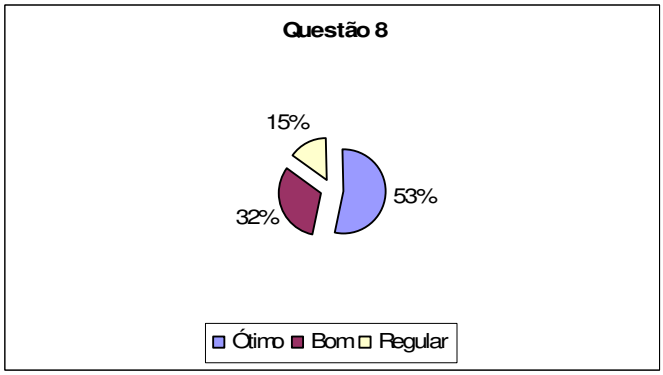

Questão 3
2%
47%
51%
Ótimo
Bom
Regular

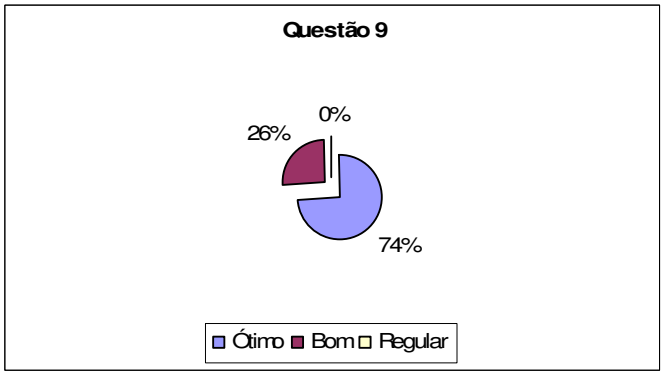

Questão 4
13%
30%
57%
Ótimo
Bom
Regular

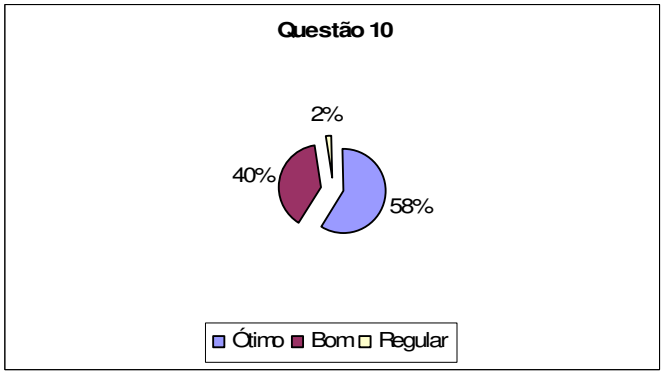

Questão 5
4%
30%
66%
Ótimo
Bom
Regular


Questão 6
9%
2%
89%
Ótimo
Bom
Regular


Questão 7
17%
2%
81%
Ótimo
Bom
Regular


Questão 8
15%
53%
32%
Ótimo
Bom
Regular


Questão 9
0%
26%
74%
Ótimo
Bom
Regular


Questão 10
2%
40%
58%
Ótimo
Bom
Regular