

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL E UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

***A MÚSICA ENQUANTO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA***

**Dissertação apresentada como
requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre
em Letras.**

DENISE GOBBI

**PROFA. DRA. MARIA DA GRAÇA GOMES PAIVA
Orientadora**

Porto Alegre, outubro de 2001.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul, por nos ter propiciado esta grande oportunidade, especialmente à professora Ms. Niura Fontana, que se empenhou na realização deste curso de Mestrado.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na pessoa da professora Dra. Marília dos Santos Lima pelo excelente trabalho de coordenação entre as duas universidades.

A todos os professores que contribuíram, de alguma forma, para que chegássemos até aqui.

A minha orientadora, MARIA DA GRAÇA GOMES PAIVA, que me ajudou a crescer e acreditar que daria certo.

A Tim Murphey, distante na terra do sol nascente, para quem a comunicação não conhece fronteiras, pela sua atenção e estímulo dado ao meu trabalho.

Aos meus alunos de inglês, que são a principal razão de minha pesquisa, pelo carinho demonstrado nas aulas em que trabalhamos atividades musicais.

As minhas colegas do curso, especialmente à Carmen e à Cláudia, pela ajuda, troca e grande amizade que nasceu deste convívio.

A minha família, minha mãe em particular, por suportar o distanciamento que me foi exigido nesse período de trabalho.

Aos meus filhos, Alisson e Sander, que souberam conviver com meus momentos difíceis durante a realização deste trabalho.

À Benedita e à Scarlet, fiéis companheiras, presenças constantes no decorrer do trabalho.

Ao meu companheiro e amigo Álvaro, por tantas renúncias, a quem dedico o grau de contra-mestre.

Ao meu avô, João Gobbi, que coloriu minha infância com música e ensinou-me que as pessoas são música...

Pessoas são Músicas!!

(José Oliva)

Você já percebeu? Elas entram na vida da gente e deixam sinais.

Como a sonoridade do vento ao final da tarde.

Como os ataques de guitarras e metais presentes em cada clarão da manhã.

Olhe a pessoa que está ao seu lado e você vai descobrir, olhando fundo, que há uma melodia brilhando no disco do olhar. Procure escutar.

Pessoas foram compostas para serem ouvidas, sentidas, interpretadas. Para tocarem nossas vidas com a mesma força do instante em que foram criadas, para tocarem suas vidas com toda essa magia de serem músicas. E de poderem alçar todos os vãos, de poderem vibrar com todas as notas, de poderem cumprir, afinal, todo o sentido que a elas foi dado pelo Compositor.

Pessoas são como você que tenho o prazer de conviver.

Pessoas são músicas como você que terei o prazer de continuar ouvindo.

Pessoas têm que fazer o sucesso que lhes desejamos.

Mesmo que não estejam nas paradas.

Mesmo que não toquem no rádio,

Apenas no coração...

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
Capítulo 1. INTRODUÇÃO	09
1.1. Tema.....	09
1.2. Justificativa	09
1.3. O problema da pesquisa	11
1.3.1. Questão norteadora	11
1.3.2. Hipóteses	13
1.4. Objetivos	14
1.5. Estrutura do trabalho	14
Capítulo 2. REVISÃO DA LITERATURA.....	16
2.1. De onde vem a música?.....	16
2.2. Visão histórica do uso da música no ensino.....	22
2.3. O papel da música na aquisição da língua inglesa	27
2.3.1. A importância da música na aprendizagem da língua inglesa	28
2.4. O uso da música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira	40
2.4.1. O conceito de estratégia: múltiplos olhares	40
2.4.2. Classificação geral das estratégias de aprendizagem	51
2.4.3. Sistema de estratégias de Oxford (1990)	55
2.4.3.1. Classificação das estratégias diretas e indiretas	57
Capítulo 3. ATIVIDADES ATRAVÉS DA MÚSICA	75
3.1. O contexto atual	76
3.2. Descrição de atividades musicais.....	77
3.2.1. Compreensão auditiva.....	80
3.2.2. Leitura	82
3.2.3. Compreensão oral	84
3.2.4. Escrita.....	86
3.3. A afetividade interagindo nas quatro habilidades	88
3.4. Análise de atividades musicais	89

3.4.1. Análise da atividade da música <i>Yellow submarine</i> (Lennon e McCartney).....	90
3.4.2. Análise da atividade da música <i>Bridge over troubled water</i> (Paul Simon).....	92
3.4.3. Análise da atividade da música <i>Sacrifice</i> (Elton John).....	94
3.4.4. Análise da atividade da música <i>Tears in heaven</i> (Eric Clapton e Will Jennings).....	96
3.5. Questionário sobre música em língua inglesa.....	99
3.5.1. As respostas dos alunos: análise	100
3.5.2. Considerações sobre as informações coletadas.....	102
Capítulo 4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
BIBLIOGRAFIA	111
ANEXOS	116

RESUMO

O presente estudo objetiva investigar o papel da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua. O papel da música na vida das pessoas e, em especial, em sua educação é ressaltado, além de dois estudos de natureza exploratória: um sobre a origem e trajetória da música na vida do ser humano, com ênfase no seu uso na aprendizagem de línguas, e o outro que sistematiza a pesquisa de Oxford (1990) sobre as estratégias de aprendizagem de línguas e sua relação com o uso da música. A aplicabilidade dos resultados da pesquisa exploratória é demonstrada através de um estudo descritivo que apresenta várias propostas sobre como trabalhar com atividades musicais nas aulas de língua inglesa, de modo a estimular o desenvolvimento das quatro habilidades de aprendizagem – a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral e a compreensão escrita. Quatro músicas em inglês são analisadas, com base nas propostas que tratam do uso da música na aprendizagem de línguas, no estudo das estratégias de aprendizagem de Oxford e na experiência docente da autora, a qual já vem explorando atividades musicais nas aulas de inglês. A análise de um questionário sobre a importância da música no ensino da língua inglesa, aplicado aos alunos da autora, também é apresentada, com vistas a descobrir suas impressões acerca das atividades musicais realizadas em sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que a música é uma das estratégias evidentes na aprendizagem de línguas – a estratégia afetiva, a qual reflete o lado afetivo do aprendiz: seu nível de ansiedade, auto-estima, interação e motivação, elementos que são essenciais para o sucesso na aprendizagem de línguas. O que representa uma descoberta em nosso estudo, porém, é o fato de inferimos que a música, pelas suas características, se faz presente em várias outras estratégias de aprendizagem, podendo, portanto, ser trabalhada com mais eficácia pelos educadores.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate the role the music plays like a learning strategy in English language teaching as a foreign language or second language. The role of music in people's lives and particularly in education is emphasized as well as two exploratory studies: one about the origin and course of music in the human being's life, focusing its use in language learning, and the other study which systematizes Oxford's research (1990) about language learning strategies and their relation to the use of music. The application of the results found in the exploratory research is shown through a descriptive study, which presents several methods of working with musical activities in English language classrooms, in order to stimulate the development of the four learning skills: listening, reading, speaking and writing. Four songs in English are analysed, taking into account the theories which consider the use of music in language learning, Oxford's language learning research and the author's experience like a teacher who has been working with musical activities in English classes. An analysis of a questionnaire about the importance of music in English language teaching, answered by the author's students, is presented to discover their impressions of musical activities done in the classroom. The results of this research point toward the fact that music is an evident strategy in language learning – the affective strategy, which reflects the learner's affective side: level of anxiety, self-esteem, interaction and motivation, essential elements for succeeding in language learning. What represents a discovery in our dissertation, however, is the supposition that music, due to its special features, is present in other several learning strategies, which means that it may be explored more efficiently by educators.

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 Tema

A presente dissertação relata um estudo exploratório e descritivo, que busca ressaltar a importância da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2). A partir disso, objetiva mostrar que a música pode ser trabalhada, de maneira efetiva, para auxiliar o aprendiz no desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, compreensão auditiva e compreensão oral. A pesquisa também pretende contribuir para que professores tenham mais suporte ao trabalharem com atividades musicais nas aulas de língua inglesa.

1.2 Justificativa

Se a música assume papel de destaque em vários momentos da vida dos seres humanos, é importante que ela esteja presente na sua educação. Se observarmos nosso dia-a-dia, constatamos que a música acompanha as pessoas em quase todos os momentos de suas vidas, sejam eles momentos significativos de alegria ou tristeza. É possível imaginar uma cerimônia religiosa, atos solenes, como formaturas, datas festivas, certas diversões, como um filme, sem a música? Relações rompidas, separações e até mesmo a maior de todas as dores, a morte, são igualmente marcadas pela música. Se a educação faz parte da vida de um grande número de pessoas e toma uma parte considerável de seu tempo, julgamos que seria importante que a música também fizesse parte da sua formação. Por que não como estratégia de aprendizagem de língua inglesa?

Com base nesses pressupostos, quatro fatores nos levaram à realização deste trabalho. O primeiro deles é a importância da música no estímulo da motivação e no envolvimento dos alunos para aprender inglês como língua estrangeira ou segunda língua. Constatamos que vários autores citados usam indistintamente os termos língua inglesa enquanto segunda língua (L2) e língua inglesa enquanto língua estrangeira (LE). Optamos por fazer uso da última terminologia, nos referindo a ambas, segunda língua e língua estrangeira nos mesmos termos, porque, embora tenhamos conhecimento de suas diferenças, julgamos que o ensino, tanto de língua inglesa enquanto segunda língua, quanto de língua inglesa enquanto língua estrangeira apresenta um objetivo comum: a aprendizagem de língua inglesa.

Brown (1994), em *Ensinar por princípios*¹ apresenta um estudo neste sentido. Segundo o autor, embora os termos *segunda* e *estrangeira* sejam usados alternadamente ao referirem-se ao ensino de língua inglesa, é importante atentarmos para o fato de que ambos apresentam diferenças quanto ao contexto em que se realiza a aprendizagem. Contextos de aprendizagem de segunda língua são aqueles em que a língua alvo em sala de aula é a mesma existente fora da sala de aula. Exemplo disso é estudar inglês nos Estados Unidos ou Austrália. Contrariamente, contextos de aprendizagem de língua estrangeira são aqueles em que os alunos não têm contextos originais para comunicação fora da sala de aula. Eles só podem ser obtidos com a realização de esforços para criar tais oportunidades como, por exemplo, cursos de línguas, oportunidades da mídia, livros, contatos com estrangeiros. Ensinar inglês no Brasil enquadra-se neste contexto.

Retomando os fatores que nos levaram à realização deste trabalho, assinalamos a necessidade de fundamentar em bases científicas o uso de atividades musicais, tornando seu uso mais claro e eficaz para os professores de língua inglesa. Além disso, o trabalho pretende ser uma modesta contribuição para a literatura, especialmente a literatura nacional, na área de aprendizagem de língua inglesa através da música. Por último, observamos, no decorrer de nossa experiência como docente, que a música, além de descontrair e entreter, representa um recurso bastante

¹ Nossa tradução de *Teaching by principles*.

eficaz na aprendizagem da língua inglesa, seja na área fonológica, lexical ou sintática.

1.3 O problema da pesquisa

Muitos professores de inglês reconhecem a validade do uso da música em sala de aula. Entretanto, lidam com certos problemas que impedem ou dificultam esse trabalho. Entre eles, Murphey (1992) menciona o fato de que administradores, professores e alunos não levam a música a sério. Também, a música tende a não ser incluída na listagem tradicional de conteúdos e, por isso, é vista como perda de tempo. Ainda, há dúvidas quanto ao uso do material e objetivos ao trabalhar uma música. Isto sem falar em preocupações menores que os professores têm, como por exemplo:

- a música pode atrapalhar as salas de aula vizinhas;
- o professor não gosta de cantar ou não é musical;
- é difícil encontrar a letra das músicas;
- há falta de equipamento adequado para fazer uso da música;
- os alunos só querem ouvir música e não querem realizar as tarefas.

Todas essas constatações irão conduzir nossa pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa através do uso da música.

1.3.1 Questão norteadora

As teorias de aprendizagem de inglês através da música têm revelado a crescente presença da música nos diferentes setores de nossas vidas, sejam eles políticos, de lazer, terapêuticos, de interesse comercial e até mesmo educacional. Frith (1983), citado por Murphey (1990 a, p.2), revela que, até meados dos anos setenta, foram gastos anualmente acima de quatro bilhões de dólares em produtos musicais no mundo.

Existe também a preocupação dos pesquisadores em ressaltar a importância da música na aprendizagem de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua. Para Murphey (1990 a), por exemplo, a música pode ser útil como recurso de aprendizagem de línguas por, pelo menos, duas razões: primeiro, ela pode ser motivadora; segundo, o insumo da linguagem da música pode estar de acordo com algumas razões existentes para aquisição de línguas, tais como a simplicidade e semelhança que apresenta, frequentemente, com o discurso do aprendiz. Por “insumo” entende-se “entrada”, ou seja, o conjunto de informações que atingem um sistema (input). Esse sistema, que é um organismo ou mecanismo, irá transformar as informações de entrada em informações de saída (output). Neste caso, o insumo significa a internalização da linguagem musical pelo aprendiz; a aquisição do novo conhecimento é o processamento, e a aplicação do conhecimento é o *output*.

Segundo Griffiee (1992), além de criar um ambiente acolhedor e de cooperação em sala de aula, o que é muito importante para a aprendizagem de línguas, a música pode oferecer muito mais. Ela representa a compreensão que temos da cultura; representa um conhecimento significativo de mundo e, além disso, um contexto histórico-social para a aprendizagem de línguas. Mais do que isso, porém, a música é um veículo da linguagem e oferece ao aprendiz oportunidades para a prática de outras habilidades, tais como entonação, ritmo, aquisição de vocabulário, entre outras. Para o autor, a música, por vezes, é o reflexo de uma cultura, pois representa crenças, valores, hábitos, enfim, as tradições de um povo. Além disso, a música pode contar a história de uma nação e aproximar as pessoas de todo o mundo em torno de assuntos universais, como o amor, a mágoa, o ódio, a desesperança, entre tantos outros. Isso faz da música um forte elo de comunicação entre as pessoas.

Todas essas constatações apontam para o foco de nosso estudo: a importância da música enquanto estratégia de aprendizagem de línguas. Oxford (1990) descreve *estratégia de aprendizagem* como a ferramenta usada para permitir o envolvimento ativo e auto-direcionado do aprendiz, o que é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, melhor proficiência e maior auto-confiança. Neste sentido, a autora evidencia o uso da música como estratégia afetiva para aprendizagem de línguas. Para ela, o uso de música no ensino de línguas é uma

estratégia que pode ser usada para baixar a ansiedade do aprendiz e facilitar a aprendizagem de um novo idioma. O longo estudo de Oxford sobre estratégias de aprendizagem, porém, revela-nos que a música está presente em outras estratégias, não só as afetivas. Por exemplo, a música pode fazer parte das estratégias de memória, cognitivas, de compensação, metacognitivas e sociais.

É importante, ainda, esclarecer algumas dúvidas no decorrer de nosso trabalho, manifestas por muitos professores de língua inglesa. São comuns questionamentos do tipo: **a música é importante na aprendizagem de língua inglesa enquanto língua estrangeira? A música pode ser uma estratégia de aprendizagem? Como desenvolver atividades musicais?**

Nossa proposta, portanto, é de investigar a validade do uso da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa. Inferimos que esta investigação será melhor visualizada, se averiguarmos as relações entre a origem da música, sua importância na aprendizagem de línguas, seu uso enquanto estratégia de aprendizagem e o papel que desempenha através de atividades musicais e as percepções do aluno acerca do uso da música na aprendizagem de língua inglesa.

1.3.2 Hipóteses

Apresentamos as seguintes hipóteses para nosso estudo:

1. embora ainda não tenha sido exaustivamente comprovada a sua importância nos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua, a música é uma das estratégias de aprendizagem que deve ser melhor explorada em sala de aula;
2. podemos trabalhar a música como trabalhamos um outro tipo de texto, através de tarefas voltadas ao ensino das quatro habilidades de aprendizagem de línguas – produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitura, o que favorece a aprendizagem em áreas específicas, como o ensino gramatical, fonológico, lexical, ensino da cultura e literatura.

1.4 Objetivos

O objetivo deste trabalho é investigar sobre o papel da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa. Pretendemos, de forma mais específica:

- ressaltar a importância da música na vida do ser humano, em especial em sua educação, voltada ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa;
- mostrar que a música pode ser trabalhada, através de tarefas de compreensão oral, escrita, compreensão auditiva e leitura, com resultados que se aproximam àqueles obtidos quando utilizamos outros textos;
- contribuir para que professores tenham mais suporte teórico ao trabalhar com música nas aulas de língua inglesa.

1.5 Estrutura do trabalho

Quatro capítulos constituem o corpo do presente estudo. O primeiro, representa a introdução do trabalho. No segundo capítulo, apresentaremos um estudo quanto à origem da música, devido à necessidade de compreender melhor sua trajetória na vida do ser humano, até tornar-se ferramenta de ensino, nesse caso, em língua inglesa. Trataremos, ainda, do papel da música na aquisição da língua inglesa, sua importância e vantagens do seu uso em sala de aula, para estudar e aprender inglês. Este recorte servirá para chegarmos ao foco de nosso estudo, onde abordaremos as questões teóricas sobre a música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, à luz dos aportes teóricos propostos por Oxford (1990).

No capítulo 3, é feita uma descrição de atividades musicais, a partir de pesquisas de alguns autores sobre ensino através da música, bem como a análise de algumas atividades que desenvolvemos com nossos alunos, através da música, retomando os estudos de Oxford (1990).

No capítulo 4, tecemos as considerações finais de nosso trabalho, com a intenção de oportunizar novos estudos e contribuir, de alguma forma, para a aceitação, especialmente por parte de professores e alunos, do uso da música como estratégia eficaz de aprendizagem no ensino da língua inglesa.

CAPÍTULO 2

2 REVISÃO DA LITERATURA

No presente capítulo, a história da música será enfocada a partir de três momentos: a origem da música na vida do ser humano, passando pelo uso da música no ensino em geral até chegar ao uso da música na aprendizagem de línguas, nesse caso, enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa. Vários conceitos de estratégias de aprendizagem serão apresentados, analisando as relações existentes entre estratégia/professor e estratégia/aprendiz. Por fim, apresentaremos a classificação geral das estratégias de aprendizagem, com base no sistema de estratégias proposto por Oxford (1990) e suas implicações para o presente estudo.

2.1 De onde vem a música?

Parece haver um consenso nos estudos que se referem à origem da música: ela nasceu com o homem, o qual tem refletido sua vivência nesta arte. O grito primitivo foi a primeira manifestação de música e corresponde ao sentimento religioso do ser humano.

Portanto, a origem da música é muito antiga. Segundo Zimmermann (1996), o som precede a criação do homem. A natureza foi o primeiro elemento sonoro. Mais tarde, Deus criou o animal, que trouxe sua própria linguagem, a qual também representa sonoridade. Contudo, a autora considera que a música nasceu com o homem, único ser capaz de criar essa arte.

Zimmermann defende a idéia de que a música evoluiu em quatro níveis:

1. som enquanto linguagem mágica, representando a comunicação do homem com as divindades;
2. som enquanto ciência, igualado ao estudo da Matemática e Astronomia;
3. som enquanto oração, representando a religião;

4. som enquanto arte e divertimento, o que atribui um grande enriquecimento ao som, devido à mistura com o mundo profano.

Jourdain, em *Música, cérebro e êxtase* (1997) apresenta a evolução da música, através do contexto histórico, fazendo referência a alguns níveis citados por Zimmermann. O autor reconhece que os seres humanos têm tido fácil acesso à música ao longo dos tempos, uma vez que ela é encontrada em todas as culturas do mundo, as quais mostram a prioridade cultural dada ao desenvolvimento musical. Conta que no final dos anos 80, um grupo de arqueólogos franceses explorou cavernas pré-históricas na França, de forma surpreendente e atípica. Enquanto faziam a exploração, cantavam. Esta prática fez com que descobrissem que os compartimentos com mais pinturas eram os mais ressonantes. Concluíram, então, que as cavernas eram locais de cerimônias religiosas que envolviam música (provavelmente com flautas, tambores e apitos).

Para Andrade (1893-1945), neste primeiro momento de manifestações musicais, a música representou, se não uma idéia, com certeza a expressão de um sentimento, realizado através do gesto oral e grito primitivo. Dessa forma, o fato da palavra nascer com a música, acabou por tornar a música muito significativa.

Depois da descoberta de flautas de osso em cavernas pré-históricas, Jourdain (1997) assinala o despontar de inúmeros estilos musicais na Antigüidade, sem falar na Bíblia, que traz inúmeras passagens que se relacionam à música. Já a arte clássica, mostra os instrumentos musicais na pintura, cerâmica e escultura. Para evidenciar que os instrumentos eram caracterizados pelos sentimentos humanos, Andrade coloca que São Gregório, por exemplo, considerava que a flauta e a cítara eram instrumentos provocativos que deveriam ser ignorados pelas virgens cristãs. Zimmermann (1996) assinala que essa época era marcada pela música vocal (música cantada) e os instrumentos musicais existiam apenas para acompanhar o canto. Somente mais tarde é que surgiu a música instrumental. É lamentável o fato de não termos como receber os sons desse tempo. Os registros da atualidade, já permitem que as futuras gerações tenham acesso a dados e sons da música do nosso século e do século anterior.

A importância da música é reconhecida ao longo dos tempos. Os gregos atribuíam à mitologia a origem da música e dos instrumentos musicais. Diz-se que a lira, por exemplo, teria sido criada pelo deus Apolo, o guia das musas das artes. A música, por sua vez, é considerada uma das musas que presidem as artes e tem a representação simbólica de uma flauta dupla. Além disso, o uso da música faz parte essencial da educação dos gregos e romanos, assim como o teatro e os esportes, além de ainda evidenciar, segundo Andrade (1893-1945), a característica de expressar sentimentos.

É importante analisar como a mitologia greco-romana explica as origens da música na *Enciclopédia Mirador Internacional* (1995). A palavra *musa*, em grego *mousa*, faz referência às deusas que presidiam as *tékhnai*, em latim, artes. Eram inspiradoras das artes poéticas, criadoras do canto e das ciências. As musas foram divididas em três grupos, conforme segue, sendo que o terceiro grupo, com nove musas foi o mais significativo na tradição grega e romana:

1. Méleta ou Mélete, a Meditação; Mnema, a Memória e **Aede**, o **Canto (nosso grifo)**;
2. Telxínoa, a Encantação; Méleta; Aede; Arque, o Começo;
3. Clio, a História; **Euterpe**, a **Música (nosso grifo)**; Talia, a Comédia; Melpômene, a Tragédia; Terpsícora ou Terpsícore, a Dança; Urânia, a Astronomia; Érato, a Poesia Lírica; Polímia ou Poliímnia, a Retórica e Calíope ou Caliopéia, a Poesia Épica.

Os termos *musical* e *músico* vêm do grego e significam relativo às musas. Seu uso associa-se a concertos vocais e/ou instrumentais e audições musicais (vocais e/ou instrumentais). Como substantivo, a música tem origem na palavra *arte* e também em palavras como *saber*, *conhecimento*, *instrução*, *destreza*, *perícia*.

Murphey (1990 a), por sua vez, faz um estudo sobre a criação da música, relacionando-a à afetividade humana. Parte da idéia de que as emoções podem significar a origem da música natural vocal do *homo sapiens*. O autor afirma que há indícios de que a raça humana, antes de possuir linguagem, já fazia uso de músicas destituídas de linguagem. Apresenta o argumento de Livingstone (1973) de que *cantar* é mais simples do que *falar*, portanto, sugere que o homem pode ter

aprendido a cantar antes de falar. *Cantar* pode ser um pré-requisito para o discurso e, em consequência, para a linguagem. As colocações de Jespersen e Freud (1924) , citados por Murphey (1990 a, p. 96), também são importantes porque falam da origem da linguagem no lado poético da vida e não no lado prosaico. Assim, de acordo com Jespersen, entre as emoções que possibilitaram o nascimento da música, o amor deve ser colocado em primeiro lugar como fonte inspiradora das primeiras canções, que serviram para o nascimento da linguagem humana. Todas as demais emoções que foram capazes de dar vida ao selvagem, também transformaram-se em música. Para Freud, existe uma relação harmoniosa entre língua, música, sexo e trabalho, embora o sexo tenha maior participação na origem e desenvolvimento da linguagem.

Murphey também afirma que a música teve e tem um papel importante no desenvolvimento das espécies e no desenvolvimento ontogenético de cada pessoa, ou seja, a vocalização musical parece acompanhar a raça humana desde sua criação e, de alguma forma, permanecer com o indivíduo até seu desenvolvimento completo enquanto ser. O estudo realizado por Murphey representa uma importante contribuição sobre a origem do som porque analisa as relações entre o ser humano e o uso que faz da música em diferentes etapas de sua vida. Segundo o autor, as crianças, a princípio, parecem estar mais afinadas com a língua enquanto música, antes de perceber e produzir a linguagem. Três observações podem comprovar tal asserção: as reações dos bebês ao discurso e suas vocalizações melódicas; as respostas dadas aos bebês, usando linguagem afetiva e musical, ao que o autor denomina *motherese language*. E ainda, a idéia de que o uso da música, pelo adulto, é um tanto regressivo (sem significado pejorativo), ou seja, embora a música seja produzida em sua amplitude, com todas as características musicais, tais como volume, intensidade, variação rítmica, repetição, emoções e linguagem, as pessoas tendem a recebê-la destituída de linguagem. Elas fazem das palavras simplesmente sons e seu significado não importa. Isto acontece com clareza no momento em que alguém ouve uma música em uma língua não conhecida, mas acontece com freqüência, mesmo com os idiomas que conhecemos.

Seguindo a história da música, verificamos que, no final da Idade Média (meados do século XV), a cultura clássica greco-romana é redescoberta e há uma retomada dos temas antigos. Surge, então, o Renascimento, momento em que se deixam de lado os temas religiosos e o ser humano coloca-se como centro do universo. A polifonia é a principal expressão musical desta época e a música religiosa passa a sofrer influência da música profana.

No século XVIII, com o desenvolvimento do sinfonismo na Alemanha e a ópera na Itália, surge um novo conceito de música. Segundo Andrade (1893-1945), é o momento em que é negada à música o poder de expressar os sentimentos. Ela é vista unicamente como fonte criadora de beleza. Até meados do século XIX, os dois conceitos de música, ou seja, música enquanto expressão de sentimento e música enquanto criadora de beleza seguem juntos, com a predominância do primeiro conceito, devido à presença do Romantismo, que vê a música como uma expressão compreensível de sentimento. Beethoven, por exemplo, rompeu com as estruturas formais do Classicismo e criou de acordo com seus impulsos e inspirações. Segundo Zimmermann (1996), são palavras do músico: “Que a música nascida no coração atinja corações...”.

Na Segunda metade do século XIX, adota-se o conceito de que a música não expressa sentimentos. Andrade (1893-1945) enfatiza que Hanslick, em 1854, em sua obra *Do belo musical*, nega, de forma veemente, que a música possa ser vista como linguagem de sentimentos. Mas foi Combarieu, no final do século XIX e início do século XX, que, preocupado com o problema da inteligibilidade musical, chegou à fórmula de que a música é a arte de pensar sem conceitos por meio de sons. O autor harmonizou dois critérios opostos (pensamento sem conceitos), unindo-os. Para explicar esta idéia um tanto confusa, ele coloca que a inexistência de conceitos é a negação do pensamento, na medida em que temos sentimentos sutis que a palavra é incapaz de expressar. Parece-nos que esta definição de música, de Combarieu, vem ao encontro das características que representam o mundo das artes contemporâneas, que, segundo Zimmermann busca novos rumos, liberto das formas rígidas de composição, que prima pela criatividade e pesquisa.

Ao referir-se à música enquanto som e palavra, Andrade analisa alguns dados importantes presentes ao longo da história da música e conclui:

A música é uma arte. E como tal é uma expressão. [...] O grito só deixou de ser ato reflexo e se tornou expressão quando foi intelectualizado, isto é, se tornou consciente. [...] Temos pois apenas determinado palavra e música como duas expressões. Duas expressões que seguiram caminhos não opostos porém diferentes. O que caracteriza essa diferença é a liberdade da música em relação à palavra. Ao passo que esta se transformava em símbolos de necessidade imediata, meio de conhecimento e de comunicação imediata, o som seguia direto em busca das necessidades superiores do espírito e procurava satisfazê-las. [...] Mas palavra e som sempre evoluindo dentro do domínio do espírito. A palavra se organizava em convenções ao passo que o som conservava-se puro e livre. Assim, ao passo que a palavra se tornava um símbolo de compreensão presa, isto é, dependente de educação, um reconhecimento, a música se tornou um símbolo de compreensão livre, universal, independente de educação, uma manifestação de pura intuição (Andrade 1893-45, p. 45-46).

Sabemos que é característica inata do ser humano buscar, inovar. A história, através da literatura, artes plásticas e música, é o reflexo destas mudanças. A música, aqui em destaque, representa uma forma de linguagem que o homem, insatisfeito, utiliza para expressar-se. Tudo começou com o homem pré-histórico, que criou a música para expressar seu sentimento e seu instinto religioso, valorizando a natureza e os poderes místicos. Nasceram, assim, o canto, a dança e os instrumentos musicais. O homem continuou a fazer uso da música enquanto arte e ciência, destituída de sentimento, presa a formas rígidas de composição. Depois, mesmo não renegando o passado, nasceu a música de composição livre, criativa e com alicerces na pesquisa. Essa concepção musical prevalece até nossos dias.

Como, então, o homem faz uso da música em nossos dias? A música continua sendo a linguagem da oração, da ciência, da arte e do divertimento. Ela está em toda parte, preenchendo os nossos momentos mais significativos. Afinal, a música também está presente na educação do ser humano? Ela pode ensinar, ainda que pareça essencialmente a linguagem do sentimento porque cultua o amor, o sofrimento, enfim, as alegrias e tristezas que fazem parte de nossas vidas? Existe uma história do uso da música em sala de aula com a finalidade de ensinar? A seção seguinte pretende responder essas questões.

2.2 Visão histórica do uso da música no ensino

Os estudos de Kanel (1996) e Murphey (1988 a, 1990 a) apontam para algumas evidências históricas do uso da música em sala de aula. Murphey (1988 a) acredita que, desde o início da instrução formal, a música tenha sido usada, pelo menos por alguns professores, com períodos de grande popularidade e outros de total desuso. Esta oscilação, segundo ele, deve-se às novas tendências na metodologia de ensino e às preferências individuais de professores e administradores.

Para Murphey (1990 a), a música já aparece com os gregos como instrumento de instrução social. Entretanto, o uso da música na aprendizagem de línguas data provavelmente da Idade Média e constitui parte integrante no ensino de latim. Elementos constituintes da língua, tais como ritmo e pronúncia, já eram explorados através da música. Nesta época apareceram as músicas mais populares para aprendizagem de línguas da escola Clenardus de Braga. Monreal (1982), citado por Kanel (1996, p.118), assinala que, um pouco mais tarde, em 1588 o escritor inglês William Byrd aconselhou o uso de músicas para melhorar a pronúncia e formar um bom orador. Em 1787, Walker, citado por Murphey (1990 a, p.137), publicou um livro intitulado *A melodia de descrever a fala*², sub-intitulado *ou Elocução ensinada como música; por sinais visíveis, adaptados aos tons, inflexões e variações da voz na leitura e fala; com direções para a modulação, e expressão dos sentimentos*³. Este trabalho revela, entre outras coisas, que os tons da música podem ser usados na fala. Conforme coloca Walker, o verso, pronunciado adequadamente, é algumas vezes, não somente figurativo, mas literalmente uma canção.

Novas informações sobre o uso de música na aprendizagem de línguas só foram obtidas a partir do século XX. Segundo Murphey (1988 a), esta falta de informação leva a crer que esse período não foi muito favorável ao uso da música em sala de aula. A segunda metade do século XX, porém, é marcada por alguns acontecimentos importantes como, por exemplo, a utilização da música como atividade de aprendizagem para ensinar e para formar o espírito de grupo em crianças

² Nossa tradução de *The melody of speaking delineated*.

pequenas, com o reconhecimento de que o principal interesse das crianças está em sua relação com a vida (Barnard, 1943, citado por Murphey 1990 a, p. 141).

Murphey (1990 a) também faz referência ao primeiro artigo que associa o uso da música ao ensino de inglês. Trata-se do trabalho de Gravenall (1949) que assinala as vantagens da aprendizagem de línguas através da música destacando, entre elas, a memorabilidade das músicas e seu valor no ensino de vocabulário e cultura, embora chame a atenção para o valor musical duvidoso de músicas populares de sucesso, devido ao uso de formas não gramaticais e gíria. Além disso, a autora defende a idéia de que embora muitos professores possam achar que o uso de música com adultos é inapropriado, eles devem experimentar esta prática. O fato de que o professor não seja conhecedor de música não deve, também, ser um empecilho para que a música, ou pelo menos o ato de cantar, seja parte integrante do processo de aprendizagem de línguas.

Já o primeiro livro de músicas para ser usado em sala de aula, na aprendizagem de inglês como língua estrangeira intitula-se *Cem músicas e poemas*⁴ (1954), de Blumenthal e Stern. Segundo Murphey, há um manual especial para o professor acompanhando o livro, com orientações quanto ao uso do material em sala de aula.

Parece óbvio que em situações de ensino de inglês como segunda língua os alunos têm uma grande vantagem, a qual Brown refere-se como *instant laboratory*⁵, disponível para o aprendiz vinte e quatro horas por dia. Pergunta-se, então: o aluno pode aprender inglês em um contexto em que a língua inglesa é a língua estrangeira? Todos sabemos que a resposta é “sim” e também sabemos que existem alguns procedimentos que podemos adotar para facilitar o processo de aprendizagem, já que este encontra-se em um contexto de desvantagem. Dentre os procedimentos sugeridos por Brown destacamos alguns que fundamentam nossa idéia de que é possível aprender inglês através de música. São eles: usar o tempo da aula com

³ Nossa tradução de *Elocution taught like music; by visible signs, adapted to the tones, inflexions, and variations of voice in reading and speaking; with directions for modulation, and expressing the passions.*

⁴ Nossa tradução de *One hundred songs and poems.*

⁵ Laboratório instantâneo.

linguagem autêntica, que propicie interação; realizar atividades motivadoras regularmente; auxiliar os aprendizes a observarem o uso do inglês em suas vidas; encorajá-los a ouvir programas de tevê ou rádio em inglês e estimular o uso de estratégias de aprendizagem fora da sala de aula.

Observamos a aplicabilidade dos procedimentos citados anteriormente na música: sua autenticidade, o clima de motivação e interação que a mesma desencadeia e a parte significativa que ocupa em nossas vidas. Ouvir música e explorá-la através de atividades musicais é, sem dúvida, uma **estratégia** eficaz na aprendizagem de língua inglesa

Seguindo, Kanel salienta que os anos 60 correspondem ao período em que os objetivos de usar música em sala de aula giravam em torno dos benefícios lingüísticos, da motivação e interesse, contexto cultural, gramática e prática de pronúncia e não, da compreensão auditiva, como se poderia esperar. A autora cita, como exemplo, o estudo de Bartle (1962), que privilegia os sentimentos, focalizando o prazer causado pelo uso de atividades musicais. Bartle descreve como as músicas poderiam ser usadas com sucesso não só no estudo indireto e revisão gramatical, como também para propiciar prazer e um clima favorável, necessários para a construção de uma boa abordagem em sala de aula.

Quem não lembra de pelo menos uma música que tenha aprendido na infância, ou trechos de músicas de sua época de adolescente? Em 1965, Osman, citado por Murphey (1990 a, p.143), reforça o conceito de Gravenall (1949) quanto a memorabilidade das letras de músicas, fazendo alusão ao fenômeno chamado SSIMH (song-stuck-in-my-head), ou seja, *a música fixa em minha mente*. A autora observou que os alunos, muitas vezes, conseguiam lembrar músicas completas na língua que haviam estudado, sem, talvez, serem capazes de falar mais do que poucas palavras livremente nessa mesma língua.

Osman (1965), por sua vez, destaca a importância de desenvolvermos a leitura através da música, fazendo referência ao artigo de Whitehouse (1965) intitulado *O uso da cor e da música ajuda a tornar a leitura tão simples quanto o*

*ABC*⁶, onde o autor sugere que utilizar a música para aprender um idioma vai ajudar o aprendiz não só na pronúncia, mas é também pré-requisito para uma leitura fluente.

É importante salientar que, entre os anos 50 e início dos anos 70, os educadores procuraram formas de utilizar músicas como recurso do método audiolingual (Kanel, 1996). Muitos professores que trabalhavam com este método mostravam-se cuidadosos ao selecionar músicas, considerando a precisão gramatical da letra da música e, também, a idade do aluno, sexo, nível e cultura. Entretanto, McBeath (1986), citado por Kanel (1996, p.120), comentou que músicas feitas especialmente para a aprendizagem de língua inglesa não eram tão eficazes quanto às músicas autênticas, pois a letra poderia tornar-se *uma coleção de fonemas sem significado*, escritos para satisfazer um objetivo pedagógico em particular.

No que diz respeito às músicas autênticas, houve, posteriormente, um confronto entre as músicas tradicionais e folclóricas e as músicas populares. Alguns estudiosos manifestaram-se favoráveis ao uso de músicas tradicionais e folclóricas, alegando a familiaridade e atemporalidade da melodia e da letra, e também a importância do conteúdo. Outros teóricos rejeitaram a linguagem arcaica das músicas folclóricas, sua entonação e tonicidade estranhas e, também, comentaram, negativamente, sobre o fato das músicas serem antiquadas.

Já os defensores das músicas populares argumentaram em favor de sua popularidade, circulação, disponibilidade e familiaridade entre aprendizes de inglês em geral (Kanel, 1996). Neste sentido, Murphey (1990 a) realizou uma pesquisa, analisando cinquenta músicas de sucesso e descobriu algumas coisas favoráveis com relação às músicas populares, entre elas: o uso de vocabulário simples, frases curtas e repetitivas, que trazem muita referência pessoal e pouca referência a lugar e tempo. Além disso, o autor comprovou que foi empregada a metade da velocidade da fala normal nas músicas, devido às pausas, e isto favorece o ouvinte, que terá mais tempo para processar o significado.

Os anos 70 parecem ser marcados pelo descaso na questão da música em sala de aula como estratégia de aprendizagem de inglês, conforme declaram Zola e

⁶ Nossa tradução de *The use of color and music helps make reading as simple as ABC*.

Sandvoss (1976), citados por Murphey (1990 a, p.148). Já Cass e Piske (1977), citados por Murphey (1990 a, p. 148) têm uma visão mais positiva da quantidade de literatura sobre música na década de 70, mas reconhecem a pouca aplicação de música popular como recurso de aprendizagem. De qualquer forma, segundo Murphey (1990 a), os anos de 1965 e 1966 representam uma nova fase no ensino de inglês. Primeiramente, devido às mudanças tecnológicas que começam a multiplicar-se a partir de então; depois, a pesquisa de Osman (1965), intitulada *Um programa de músicas como uma forma de aprender inglês enquanto língua estrangeira*⁷ que abre novos horizontes quanto ao uso de música na aprendizagem e ainda, a fundação de duas associações internacionais de professores: uma delas chamada TESOL (Teaching English to speakers of other languages), ou seja, *O ensino de inglês a falantes de outras línguas*, iniciada nos Estados Unidos, no ano de 1966 e IATEFL (International association of teachers of English as a foreign language), a *Associação internacional de professores de inglês enquanto língua estrangeira*, na Inglaterra, em 1967. Isso possibilitou o crescimento no número de material teórico para o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira e, conseqüentemente, o aumento no número de artigos e materiais publicados referente à música.

Dez anos mais tarde, em 1987, há um crescimento visível no número de material escrito sobre o uso de músicas contemporâneas em sala de aula. Murphey (1988 a) fornece alguns dados a este respeito: uma das maiores livrarias da Suíça, Stäheli's em Zurique, listou em seu catálogo de livros de ensino e aprendizagem de línguas, em 1988/89, quinze livros de música para aprendizagem de francês; cinco, para aprendizagem de alemão e dezesseis, para inglês. Vinte anos antes, em 1968, o guia de livros da mesma livraria não mencionava tal material, talvez devido às tendências formalísticas adotadas no ensino de línguas na época. Outra pesquisa realizada na mesma livraria, em 1986, referente à formação de professores e criação de textos na área de aprendizagem através de música, mostrou que a cada vinte e seis textos escritos, doze textos mencionavam o uso de músicas (de um parágrafo a várias páginas). Na maior parte das vezes eles sugeriam que músicas são excelentes para mudanças na rotina em sala de aula e também, para pronúncia.

⁷ Nossa tradução de *A program of songs as one mode for learning EFL*.

Na atualidade, parece estar havendo pouca pesquisa na área de aprendizagem de línguas através de música, se compararmos ao estudo de outras metodologias de ensino. Entretanto, parece que este cenário tende a modificar-se. Murphey (1990 a) comenta que os professores têm, em sua grande maioria, expressado suas crenças, depois de experienciar o efeito que as músicas têm em suas aulas e têm constatado as várias utilidades da música na aprendizagem, seja na motivação e prazer demonstrados pelos aprendizes, seja na aprendizagem das várias habilidades do novo idioma, como também no estudo da cultura e literatura. É importante compartilharmos destas experiências através das vozes de alguns estudiosos que pesquisam o uso da música na aquisição da língua inglesa.

2.3 O papel da música na aquisição da língua inglesa

Sabemos do grande valor da música. Ela está em todo o lugar, acompanhando as pessoas e fazendo parte de seu universo de comunicação. A aprendizagem de uma língua estrangeira insere-se nesse contexto.

Como vimos, a música existe desde os primórdios da humanidade. Ela originou-se como tentativa de expressão de sentimento do ser humano e, depois, foi explorada como a ciência do som. Seguindo a história, observamos a música relacionada à religião em vários momentos da história: na Pré-História, na Idade Antiga (com os gregos e romanos) e na Idade Média. No último período, assinalamos que a música vocal predomina sobre a música instrumental. O Renascimento é marcado pela redescoberta da cultura clássica greco-romana, momento em que o homem coloca-se como centro do universo e deixa de lado os temas religiosos. Na Idade Moderna, a música foi marcada pelo período clássico, fixado na música para ser tocada e não para ser cantada e pelo período romântico, que procurava traduzir o fluir de sentimentos do compositor. A Idade Contemporânea busca novos rumos, liberta das formas rígidas de composição, e privilegia a criatividade e pesquisa.

O início do uso da música na aprendizagem de línguas remonta à Idade Média (476 d.c. a 1453), embora os gregos já explorassem a música como instrumento de instrução social no teatro. Uma retomada na pesquisa sobre uso da

música na aprendizagem de línguas só acontece a partir do século XX e, felizmente, a partir de então alguns novos estudos vêm surgindo, sistematicamente, na área. Como veremos a seguir, esses estudos apontam para as vantagens de ensinar e aprender, nesse caso, língua inglesa enquanto língua estrangeira, através da música.

2.3.1 A importância da música na aprendizagem da língua inglesa

Autores como Armstrong (1998), Griffie (1992), Kanel (1996), Miragaya (1992), Murphey (1990a e 1992), Murphey e Alber (1985), entre outros, ocuparam-se das pesquisas que apontam as vantagens do uso da música como estratégia de aprendizagem de língua inglesa.

Miragaya (1992), por exemplo, apresenta alguns argumentos favoráveis quanto ao uso de canções de *rock and roll* nas aulas de inglês como segunda língua. Em primeiro lugar, a autora afirma que as canções são familiares a um grande número de pessoas, especialmente aos jovens que estão frequentemente em contato com músicas, em diferentes ambientes. Além disso, para a autora, a geração jovem busca identificação no grupo ou sentimento de pertença, o que parece encontrar nas canções de *rock and roll*, nos cantores e grupos famosos.

A segunda razão citada por Miragaya, aponta o ritmo e melodias de canções como responsáveis pela retenção de diferentes tipos de informação na memória, especialmente vocabulário. Isso, ela atribui ao som e cor que são somados às palavras quando aparecem nas músicas. Julgamos haver uma grande diferença entre a linguagem pura, destituída de qualquer artifício e a linguagem somada à melodia. A última parece ser mais rica, imaginosa, envolvente, enfim. Em consequência, os alunos tornam-se mais sensíveis e emotivos e este canal afetivo propicia a armazenagem de experiências e impressões no cérebro, assim como a fixação de estruturas e palavras.

Outra vantagem do uso de canções de *rock* na aquisição de língua inglesa é que, sendo elas familiares ao aluno, estimulam a criatividade e atuam na área psico-emotiva, fazendo com que o filtro afetivo do aluno, ou seja, a barreira imaginária que impede ou libera a passagem do novo conhecimento, ceda, favorecendo a

descontração e a assimilação de novas lições, tópicos gramaticais e atividades em geral.

Canções de *rock and roll*, conforme destaca Miragaya, também podem ser fontes de inspiração para composições, poemas, diálogos, dramatização; podem levantar discussões sobre cultura e literatura e podem propiciar a prática de compreensão auditiva fora da sala de aula. Existem canções diversas quanto ao tipo, ritmo, época e competências. Resta-nos fazer a seleção apropriada e, segundo Miragaya, *balançar* (rocking), *rolar* (rolling) e *aprender* (learning).

Assim como Miragaya (1992), Kanel (1996) apresenta sua contribuição na área da aprendizagem do inglês como língua estrangeira através da música. Em sua pesquisa *Ensino através de música: atividades baseadas em música na aula de inglês como língua estrangeira*⁸ (1996) ela coloca que os professores têm reconhecido o valor do uso de músicas nas aulas de língua estrangeira para estimular interesse e motivação e criar uma atmosfera descontraída que favoreça a aprendizagem. De acordo com a autora, agora sabemos também que as músicas podem ensinar qualquer conteúdo de língua estrangeira em qualquer área e fornecem textos autênticos que estimulam a compreensão auditiva e o debate, especialmente entre jovens adultos que formam a maioria dos estudantes de inglês como língua estrangeira.

A afirmação da autora, no que se refere à motivação, à descontração e ao estímulo para a compreensão auditiva através da música, parte dos resultados obtidos em um de seus estudos anteriores com Grant (1993 b). Os autores realizaram uma pesquisa com quinhentos e cinquenta alunos universitários, de origem japonesa, que estudaram a compreensão auditiva, em particular, através da música, fazendo testes de preencher lacunas. Os alunos consideraram o seguinte: o trabalho com música aumentou o seu interesse e motivação para estudar inglês e foi tão benéfico ou mais benéfico do que outro material utilizado em aulas sem música. Além disso, melhoraram sua pronúncia, entonação e habilidade de ouvir em geral.

Com a intenção de também destacar a importância da música na aprendizagem da língua inglesa, Griffiee (1992), em *Músicas em ação*⁹ compara

⁸ Nossa tradução de *Teaching with music: song based tasks in the EFL classroom*.

⁹ Nossa tradução de *Songs in action*.

inicialmente discurso, música e poesia, afirmando que são únicos quanto à forma, na medida em que músicas e discurso são produzidos vocalmente, são linguisticamente significativos e têm melodia. Assim também, músicas e poesia usam palavras para transmitir significado, são geralmente escritas antes de serem publicadas e ambas podem ser ouvidas. Entretanto, a autora considera que as músicas têm a sua própria identidade:

1. músicas transmitem menor quantidade de informação do que poesia, porque, segundo a autora, poesia pode ser ouvida e lida, o que permite informação mais densa, por mais tempo;

2. música tem mais redundância do que poesia, pelo empréstimo, por exemplo, de versos de outras músicas, provérbios, aliteração, entre outros elementos: Isto torna a música simples e essa simplicidade contribui para o entendimento, o que é um ponto positivo;

3. a música tem uma característica unificadora, pois o ouvinte pode colocar-se no lugar do cantor e viver o mundo de sentimento e emoção que a música cria.

Parece-nos que o autor falha ao fazer duas afirmações sobre a identidade das músicas. A primeira é a idéia de que a música transmite menor quantidade de informação do que a poesia. Acreditamos que o argumento apresentado pelo autor é inconsistente pois a música, assim como a poesia, pode ser lida e ouvida. Devemos pensar, também, que a habilidade mais provável de ser usada quando nos referimos à música, é a compreensão auditiva. Santos (1998) compartilha desta idéia ao afirmar que os parâmetros sonoros, compostos pela duração, intensidade, altura e timbre musical ajudam a construir o saber musical do aprendiz.

Para a poesia, parece-nos que a leitura estaria em primeiro plano. Concluimos, portanto, que música e poesia encontram-se em igualdade porque privilegiam inicialmente uma habilidade, ao mesmo tempo em que ambas podem desencadear novas habilidades, como, por exemplo, a escrita e a compreensão oral.

O que pode, talvez, ser um ponto favorável à música é que ela geralmente tem mais chance de ser ouvida, pela sua maior incidência em nossas vidas, o que resulta em uma maior armazenagem de informação. O contato com a música pode ser involuntário, ao passo que a poesia exige, na maioria das vezes, a iniciativa do indivíduo interessado. Além disso, a música conta com o elemento sonoro, através das notas musicais, que atingem nossos sentidos. Segundo Santos, a inteligência musical desencadeia a sensibilidade, através do tom, ritmo e timbre; o sentido auditivo, através da manifestação corporal e ritmo; a emoção, vem da composição, interpretação e apreciação. A poesia, por sua vez, traz o elemento sonoro somente pela voz.

Cria-se uma situação inversa ao analisarmos a outra idéia do autor. Segundo Griffie (1992), a música tem característica unificadora porque podemos *viver* a música. E isto não acontece com a poesia? Quantas vezes tomamos o lugar do poeta e vivemos a situação da poesia? Às vezes, também conseguimos ver poesia na música e música na poesia. Isto tudo parece aproximá-las muito mais e não distanciá-las.

A seguir, Griffie aponta algumas razões que podem explicar por que as músicas são consideradas tão poderosas: elas não ameaçam, podemos escolhê-las, falam diretamente sobre nossas experiências, acalmam-nos em momentos difíceis, são uma forma de arte, na medida em que a letra ajusta-se à música e a música ajusta-se à letra, formando uma unidade completa. Importante também é que as músicas afetam nossas emoções, fazendo associações com pessoas, acontecimentos e lugares.

Jourdain (1997) também considera o poder que a música exerce sobre as pessoas, levantando a questão: como a música pode tomar conta de nós, abalar-nos até o fundo de nosso ser e, de alguma forma, falar-nos como as palavras não o podem fazer? Uma explicação do autor para tal fato refere-se ao êxtase alcançado por nossos “eus” através da música, que parece ser a mais imediata de todas as artes e, assim, a mais extasiante. O êxtase dissolve as fronteiras do nosso ser, revela nossos laços com o mundo externo, mergulha-nos em sentimentos *oceânicos*; é, enfim, o prazer extremo alcançado pelo ser humano.

Consideramos, portanto, que a música é uma forma de linguagem artística que pode ser apreciada e interpretada da mesma maneira que outras manifestações artísticas, tais como a pintura, a poesia ou a escultura. Além disso, a música pode envolver dois elementos – o som e a letra – o que lhe confere uma riqueza ainda maior.

As razões apontadas por Griffée, que fazem da música uma forma de arte tão influente, culminam em uma série de vantagens quanto ao uso da música em sala de aula. A primeira refere-se ao estado de descontração do aluno e, conseqüentemente, ao clima agradável que se instala na sala de aula devido ao uso da música. A segunda vantagem aponta o ritmo como um elemento básico na aprendizagem de uma língua. Assim também, a linguagem natural das músicas incorpora linguagem moderna e viva à sala de aula, por referir-se à vivência e realidade dos aprendizes.

Insumo cultural é outro item de destaque. Para Griffée, cada música é uma cápsula de cultura, contendo uma significativa informação social. As músicas também podem ser vistas como textos, tais como poemas, contos e romances. Elas podem ser usadas como suplemento de um livro texto; podem servir elas mesmas, como textos em várias situações de ensino, como, por exemplo, podem ser usadas para comemorar datas especiais ou depois de uma lição. São, também, excelentes para ensinar conversação, vocabulário, estruturas gramaticais, pronúncia, entre outros. São grandes auxiliares para memorização e prática de modelos.

A última colocação positiva do autor focaliza o interesse do aluno. Ele ressalta a idéia de que não fomos forçados a ouvir música e mesmo assim, ouvimos. Com os alunos também acontece dessa forma: eles ouvem porque querem e nós, como professores, podemos despertar seu interesse pela música. É importante, então, aprender a música do nosso aluno e também ensiná-lo sobre nossa música. A lacuna que pode existir entre a geração do professor e de seus alunos não impede que ambos venham a apreciar músicas mais antigas ou atuais.

Seguindo o posicionamento de autores que destacam a importância da música, encontramos Murphey (1990 a, 1992), o qual nos parece ser o autor que mais aprofunda a pesquisa nesta área. Ele parte das raízes do uso da música na vida do ser humano e acompanha as transformações mais importantes por que passamos enquanto seres envolvidos com música.

Duas reflexões referentes à música na vida das pessoas e à música em sala de aula são levantadas pelo referido autor em *Música e Canção*¹⁰ (1992). A primeira delas questiona o que as pessoas geralmente fazem com as músicas no seu dia-a-dia. Esta questão suscitou algumas idéias interessantes: as pessoas usam música para estabelecer mudança no ambiente ou humor; usam música para fazer associações internas com pessoas, lugares e épocas em suas vidas; simplesmente ouvem música ou falam sobre ela. Outras pessoas escrevem músicas, tocam ou cantam.

A segunda colocação de Murphey faz referência ao uso da música no ensino de línguas, onde o autor defende a idéia de que tudo que fazemos com um texto, também podemos fazer com músicas ou textos sobre música. Estudo gramatical, compreensão auditiva, tradução, ditado, exercícios de relaxamento, ensino de cultura e vocabulário, todos estes representam algumas das atividades que podemos desenvolver através da música. Murphey (1990 a) realizou um estudo nesse sentido, analisando alguns aspectos de cinquenta músicas populares, como os tipos de palavras, sua freqüência e pausa, a extensão da frase e a extensão silábica. Ocupou-se, além disso, com a análise do conteúdo das músicas, focalizando as pessoas, os lugares e o tempo, o tema e o interesse humano. Os resultados levantados no estudo, mostraram, por exemplo, que as palavras das músicas populares são curtas e repetitivas; as orações são igualmente curtas; tanto as frases, quanto às palavras têm grande quantidade de referência pessoal; o tempo e o lugar são ausentes na música, ou na maioria das vezes, vagos. O autor conclui, com esse estudo, que o texto de uma música representa uma das formas de discurso presentes no nosso dia-a-dia.

¹⁰ Nossa tradução de *Music and Song*.

Além disso, para Murphey (1992), a música é altamente memorável, seja porque cria um estado de receptividade e descontração, seja porque suas mensagens tocam as profundezas do emocional ou ainda porque sua repetição reforça o aprendizado sem perda de motivação. Neste sentido, o autor destaca o alto grau de motivação causado pela música, especialmente entre aprendizes crianças, adolescentes e jovens adultos. Algumas de suas teorias sugerem que isto acontece devido à ligação que a música estabelece com a linguagem afetiva usada pelos adultos no trato com crianças pequenas, a chamada *motherese language*. Os adolescentes e jovens adultos, por sua vez, também parecem suprir seu lado afetivo, demonstrando apego à música.

O autor referido argumenta que a música é parte da vida dos alunos quando muitas outras coisas que usam não o são e conclui que através da música podem liberar energia positiva. Assim, o uso da música em sala de aula pode estimular associações positivas com o estudo da língua, o que, de outro modo poderia ser simplesmente visto como atividades trabalhosas, provas obrigatórias, frustração e correções. Ele cita, então, algumas razões que fazem da música uma estratégia importante na aprendizagem de línguas:

1º Embora a tecnologia moderna tenha universalizado o acesso à música, acredita-se que a música precedeu o desenvolvimento da fala no *Homo sapiens* (Livingstone 1973);

2º A música também parece preceder e auxiliar o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas (Murphey 1990 a);

3º Canções são chamadas *adolescent motherese* (Murphey e Alber 1985), isto é, canções representam a linguagem afetiva e musical que os adultos usam com crianças. Com o tempo essa linguagem vai desaparecendo e a música, até certo ponto, viria a substituir essa necessidade musical que todos temos. Os adultos podem substituí-la pela linguagem do amor, chamada *loverese*, já os adolescentes

que vivem um momento importante no desenvolvimento do sistema emocional, podem sentir falta da atenção afetiva e poderão supri-la com a dedicação à música.

4° A música ocupa o mundo que nos rodeia. É lamentável constatar que a escola é um lugar em que a música não é devidamente explorada.

Acreditamos que isto se deve, em parte, ao desconhecimento de atividades musicais pelos professores, à idéia pré-concebida de que música é *tapa-buraco* e *matação de tempo* e ainda, à escassez de literatura nesta área, o que dificulta e levanta questionamentos sobre a relevância do ensino da língua inglesa através da música.

5° O fenômeno da *fixação* da música a nossas mentes reforça a idéia de que a música trabalha em nossa memória a curto e longo prazo (Murphey 1990 b).

Prova disso são expressões, palavras, pronúncias, etc... que usamos quando lembramos de certas músicas.

6° A repetição desempenha um papel fundamental na música e lembra o que Piaget (1923) descreveu como linguagem egocêntrica, ou seja, a linguagem das crianças que adoram ouvir-se repetindo. Já para Krashen (1983), a repetição involuntária pode ser uma manifestação do dispositivo de aquisição da linguagem proposto por Chomsky. Parece que nossos cérebros têm uma propensão natural a repetir o que nós ouvimos em nosso meio ambiente para dar sentido a ele.

7° As músicas, em geral, usam linguagem simples, conversacional e com muita repetição. Podem-se encontrar também músicas bastante complexas sintaticamente, poeticamente e no léxico, podendo ser analisadas da mesma forma que qualquer amostra literária.

8° O ouvinte pode apropriar-se das músicas, relacionando-as com sua própria vida pois, em sua grande parte, elas não têm referências precisas de lugares, pessoas ou tempo.

Destacamos o universalismo da música, o que nos faz pensar também no valor atemporal de muitas delas. Assim, temas universais como o amor, a guerra, a liberdade, o preconceito, entre outros tantos, podem tornar uma música eterna.

9º Mais importante, talvez, é o fato de que a música pode ser relaxante. Ela diverte e causa uma sensação de harmonia dentro de cada um e no grupo como um todo. Poucos imaginam que a música é uma ferramenta importante para manter vivos a cultura, o patriotismo e a religião de um povo.

O nível de satisfação e descontração expresso pelos alunos e professor, o clima de *rapport*, ou seja, o clima harmonioso que se cria em sala de aula no momento de ouvir música são realmente fatores importantes advindos da música e fazem gerar interação, motivação e por consequência, conhecimento.

10º Existe o lado prático da música para os professores de línguas. Existem canções que são textos curtos e autônomos, gravações e filmes que podem facilmente ser trabalhados em aula. É uma fonte inesgotável.

Um dos trabalhos práticos que Murphey desenvolveu corrobora muitas idéias que apontam as vantagens do uso da música nas aulas de inglês: seu artigo *Inglês através da música: um assunto agradável no curso de línguas*¹¹ (1987) relata sua experiência com um grupo noturno de nove adultos, de vários níveis de proficiência, na Universidade Popular Neuchâtel, onde ministrou aulas de inglês através do uso de música popular, folclórica, rock e até mesmo através de algumas músicas clássicas. Nesse trabalho incluiu atividades usando letra escrita, prática de compreensão auditiva, discussão e uso de vídeo, valorizando a mensagem e não a precisão gramatical. As aulas foram programadas para sete sessões de noventa minutos, mas foram ministrados mais sete encontros a pedido dos alunos.

O autor fundamentou sua pesquisa no trabalho de Krashen (1986) que desenvolveu a hipótese do insumo, defendendo a idéia de que os alunos aprendem a língua se receberem insumo compreensível, isto é, mensagens que possam entender.

¹¹ Nossa tradução de *English through music: a sheltered subject matter course*.

Para Murphey, o *homo sapiens* é uma espécie totalmente prática e não quer coisas ou informações por simples possessão, mas pelo que ele pode fazer com ela.

Em sua primeira aula, Murphey aplicou um questionário musical, com o objetivo de descobrir interesses, gostos e expectativas dos alunos e depois, assistiram um filme curto em vídeo, com uma música no final. Em outras aulas, trabalharam com tópicos relacionados à música, como por exemplo, música na medicina, música sertaneja, letras populares e pornografia na música, entre outros. Os alunos também fizeram apresentações, falando de seus cantores e músicas favoritas.

O pesquisador usou várias técnicas em suas aulas: atividades de preencher lacunas, fazer paródias, reescrever, repetir e criar cânticos de jazz, escrever letras para músicas instrumentais, etc. É importante salientar que à medida que as atividades eram desenvolvidas, o grupo todo discutia e avaliava o valor do uso dessas estratégias de aprendizagem.

No final do curso, Murphey apontou alguns resultados positivos, a partir de um questionário, que não só mostrou o alto nível de satisfação dos alunos pelo trabalho desenvolvido nas aulas de inglês através de música, como também assinalou que os três elementos motivadores das aulas foram: o lado social, informativo (sobre música) e lingüístico (melhorar o inglês). Mas a primeira conclusão pessoal do autor é que a principal motivação foi o assunto da disciplina – a música – que manteve os alunos envolvidos e fez com que viessem à aula, não o inglês. O fato dos alunos focalizarem uma informação e opiniões comuns e não prestarem a atenção a habilidades lingüísticas também permitiu o envolvimento de todos, apesar dos diferentes níveis de proficiência do grupo. Outra conclusão importante, neste trabalho, relaciona-se à pedagogia da não correção do professor e à paciência dos alunos mais avançados que deram mais importância às idéias geradas e compartilhadas do que à precisão lingüística.

O último autor a quem faremos referência nesta parte do trabalho é Armstrong (1998), que parte do pressuposto de que todo o aluno é um gênio e é

papel do professor despertar este gênio. Ao contrário do que se poderia imaginar, o autor não se refere à palavra gênio usando a medida de inteligência para qualificá-lo. Para ele, então, gênio é aquele que vem a ser, aquele que se conduz para o crescimento de forma jovial e estimulante. Segundo o autor, o professor tem um papel importante para a descoberta do gênio em seu aluno e em si mesmo. Ele deve despir-se de seu papel de educador e assumir simplesmente seu papel de ser humano. Para despertar o gênio que está em cada um de seus alunos, deve encontrar e reacender uma chama que existe nele mesmo e que o torna mais curioso, consciente e vivo para o mundo.

De acordo com o autor, é necessário que estejamos atentos ao que preenche nossas vidas com maior interesse e paixão. Quem sabe, ler livros? Pintar? **Ouvir música** (nosso grifo)? Através da descoberta destas experiências de vida, que nos fazem sentir mais vivos e nos trazem a sensação de maior riqueza e significado de mundo, estaremos buscando nossa própria genialidade. Neste momento, os alunos passarão a ficar contagiados pelo nosso entusiasmo. É hora, então, de usar experiências simples, que representem situações significativas de aprendizagem. Para o autor, as fontes de inspiração não são *kits* de programas sofisticados de aprendizagem. São simples recursos e acontecimentos da vida real. Quanto mais estas experiências simples estiverem presentes na sala de aula, maiores serão as chances de criarem raízes e operarem milagres em nossos alunos.

O clima em sala de aula será *genial*, termo que o autor utilizou para combinar com gênio e expressar o sentido de festivo, envolvente, jovial e propenso ao conhecimento. A pessoa que faz parte da aula *genial*, segundo o autor, sabe que é um espaço dedicado à aprendizagem, a mentes jovens, que honra e celebra a capacidade de cada um. É um lugar de descobertas, de fazer novas conexões, de defrontar-se com desafios e superá-los, de ficar surpreso e encantado com as idéias e materiais apresentados.

Corroboramos o posicionamento de Armstrong quanto ao importante papel que o professor exerce na descoberta de seu próprio gênio, na descoberta do gênio de

seus alunos e no clima agradável que se cria em decorrência disto. Enfatizamos que a música pode ser uma atividade que desencadeia esta busca porque está presente no nosso cotidiano e é uma forma de arte que as pessoas em geral apreciam. Com ela, podemos desenvolver várias possibilidades de trabalhos e observamos que o aluno mostra-se mais receptivo, dedicado e envolvido do que em qualquer outra tarefa que se exija dele. O aluno estuda e aprende com simplicidade, sem dar-se conta que está estudando. E o faz com prazer e atenção.

Concluimos que os autores citados, em especial os que se referem à aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua, compartilham de idéias semelhantes na medida em que reconhecem, entre outras coisas, que a música atua em nossa memória de forma significativa; a repetição na música é uma prática importante para a aprendizagem e a música pode criar um clima agradável em sala de aula.

A análise das três colocações feitas acima permite-nos antecipar a idéia de que quando usarmos música com a intenção de retenção de informação na memória, estaremos fazendo uso da música enquanto **estratégia de memória**. Se nosso enfoque for na repetição através da música, estaremos fazendo uso da música enquanto **estratégia cognitiva**. Por fim, se nosso objetivo for a criação de uma atmosfera descontraída em sala de aula, estaremos fazendo uso da música enquanto **estratégia afetiva**. Pretendemos mostrar, a seguir, que além das estratégias citadas, a música pode fazer parte de outras estratégias de aprendizagem e pode, portanto, ensinar. Todo este estudo é fundamentado especialmente na pesquisa de Oxford (1990), acerca das estratégias de aprendizagem de línguas. A autora nos parece bem explicar a posição significativa que a música pode assumir dentro das várias estratégias de aprendizagem no ensino de língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua.

2.4 O uso da música enquanto estratégia de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira

É comum ouvirmos professores de língua inglesa questionarem que estratégias devem adotar para que seus alunos demonstrem mais interesse em estudar inglês ou de que poderiam valer-se para tornar a aula emocionalmente engajadora, envolvente e prazerosa e, ao mesmo tempo, eficaz para o aprendizagem de um novo idioma.

A música representa um grande elo comunicativo. É a linguagem do som e letra que chegam ao ouvinte em forma de comunicação. Julgamos, portanto, que o uso da música em sala de aula é uma estratégia que pode ajudar o professor nas tarefas de ensino e de aprendizagem. Além de ser um instrumento afetivo, a música algumas das estratégias que podem ser exploradas através da música.

2.4.1 O conceito de estratégia: múltiplos olhares

Fundamentamos essa parte de nosso estudo analisando algumas pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem de línguas, entre elas o estudo de Oxford (1990), considerado um dos mais completos nessa área.

Sabemos que as estratégias de aprendizagem vêm recebendo especial atenção na educação em geral porque ajudam o aluno a melhorar o seu aprendizado. Neste sentido, Oxford define as estratégias de aprendizagem como ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, rápido, agradável, mais auto-dirigido e transferível a novas situações. No tocante à aprendizagem de línguas, a autora assinala que as estratégias de aprendizagem desencadeiam um maior auto-direcionamento dos aprendizes, tornando-os responsáveis pelo desenvolvimento

ativo de suas habilidades no novo idioma. As estratégias são descritas como ferramentas usadas para permitir o envolvimento ativo e auto-direcionado do aprendiz, o que é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, melhor proficiência e maior auto-confiança. Além disso, as estratégias de aprendizagem de línguas também são significativas em todo o continuum da aprendizagem e da aquisição.

Quanto à teoria de aquisição de línguas, Hadley (1993) apresenta as idéias de Ellis (1985), o qual conclui que existem quatro macro-estágios de desenvolvimento linguístico que parecem ser universais:

1. Os aprendizes usam formas de interlíngua¹² que assemelham-se às línguas *pidgin*¹³, omitem partes de frases e usam *chunks*¹⁴ na comunicação;
2. A produção da linguagem ainda não é esmerada, entretanto, o aprendiz começa a incluir itens da língua alvo e uso adequado da estrutura da frase em seu discurso;
3. Os aprendizes começam a utilizar formas gramaticais sistematicamente;
4. Os aprendizes adquirem estruturas mais complexas de frases.

Hadley cita várias teorias que discutem a aprendizagem de línguas: a teoria comportamentalista, a teoria da gramática universal, a teoria de monitoração, a teoria cognitiva e a teoria de conexão e processo de distribuição paralela. A autora agrupa as principais características da teoria cognitiva, por exemplo, baseando-se nos trabalhos de Anderson (1980); Ausubel (1968); Ellis (1985); McLaughlin (1987,1990) e Tarone (1982,1983).

¹² Sistema intermediário localizado entre a língua nativa do aprendiz e a língua alvo. (Selinker, 1972)

¹³ Uma segunda língua nascida do contato do inglês com diversas línguas do Extremo Oriente, principalmente o chinês, a fim de possibilitar a intercompreensão de comunidades de línguas diferentes. (Jean Dubois e outros, Dicionário de lingüística, 1993)

¹⁴ Unidades de significado.

Segundo Tarone e Ellis, a produção dos aprendizes é variável. Assim, tarefas informais que exigem pouca atenção fazem despontar o estilo *coloquial* do aprendiz; já as tarefas que requerem maior atenção e monitoramento favorecem o estilo *cauteloso* do aprendiz. Ausubel acredita que somente material significativo pode ser integrado à estrutura cognitiva existente. Neste sentido, podemos pensar no uso da música enquanto aprendizagem significativa, uma vez que tem relação direta com nossa realidade e conhecimento de mundo. Ainda, Anderson e Ellis apresentam uma distinção entre o conhecimento enunciativo, que envolve *saber o quê* e o conhecimento de procedimento, relativo a *saber como*.

Retomamos o estudo de Oxford, listando as principais características das estratégias de aprendizagem de línguas:

1. contribuem para o objetivo principal, a competência comunicativa;
2. permitem que os aprendizes tornem-se mais auto-direcionados;
3. expandem o papel dos professores;
4. são orientadas para o problema;
5. são ações específicas tomadas pelo aprendiz;
6. envolvem muitos aspectos do aprendiz, não somente o cognitivo;
7. servem de apoio para o aprendizado, tanto diretamente quanto indiretamente;
8. não são sempre observáveis;
9. são, freqüentemente, conscientes;
10. podem ser ensinadas;
11. são flexíveis;
12. são influenciadas por uma variedade de fatores.

Para Ellis (1994), estratégia é uma atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico no processo geral de aquisição da linguagem ou de uso da linguagem. O autor apresenta três tipos de estratégias:

1. estratégias de produção: tentativa de uso da língua de forma clara e eficiente, com o mínimo de esforço;
2. estratégias de comunicação: tentativa de lidar com problemas de comunicação que surgem na interação;

3. estratégia de aprendizagem da língua: tentativa de desenvolver competência lingüística e sócio-lingüística na língua alvo. A estratégia de aprendizagem apresenta a seguinte divisão: estratégia de aprendizagem de línguas e estratégia de aprendizagem de habilidade.

Ao tratar de estratégias de aprendizagem de línguas, Ellis também destaca algumas características apresentadas por Oxford. Por exemplo, o fato de que as estratégias são orientadas para o problema, são conscientes, flexíveis e contribuem tanto diretamente, quanto indiretamente para a aprendizagem. O autor assinala que as estratégias podem ser comportamentais e podem ser realizadas tanto na língua materna, quanto na segunda língua.

No que se refere à comunicação, Ellis define a existência de estratégias de comportamento lingüístico (exemplo: pedir o nome de um objeto) e não lingüístico (exemplo: apontar para um objeto quando ouvir seu nome). Já Oxford, assinala que as estratégias voltam-se à competência comunicativa. A autora explica que a palavra *comunicação* vem do latim e sugere o termo *em comum*. Também, o prefixo *com-* refere-se à cooperação, mutualidade, união e aproximação. Desta forma, comunicação pode ser definida como uma troca entre dois ou mais indivíduos que cooperam e estabelecem um objetivo em comum. A autora enfatiza, então, o papel do professor, o auto-direcionamento e os vários aspectos do aprendiz no uso das estratégias de línguas. A competência comunicativa é, em decorrência, a competência ou habilidade que usamos para nos comunicarmos.

Parece-nos relevante diferenciar *competência* e *habilidade*. Perrenoud (2000) define *competência* como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como, saberes, capacidades, informações, atitudes, habilidades, entre outros, com a finalidade de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Já a *habilidade*, segundo o Documento básico do Exame Nacional do Ensino Médio, 1998, decorre das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber *fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se, possibilitando nova reorganização da competência. Assim, ao referirmo-nos à

competência comunicativa, podemos presumir que o fato de termos adquirido as habilidades para nos comunicarmos, não nos assegura uma comunicação efetiva.

Depois de conhecermos alguns conceitos de estratégias de aprendizagem, é importante observarmos como se processa a escolha das estratégias. Segundo Oxford, ela depende de alguns fatores tais como: grau de consciência, estágio e estilo de aprendizagem, expectativas do professor, idade, sexo, estilo de aprendizagem em geral, traços de personalidade e nível de motivação. Outra questão abordada pela autora ressalta a importância dos novos papéis do professor: facilitador, ajudante, guia, consultor, conselheiro, coordenador, co-comunicador, pessoa que levanta idéias e faz diagnósticos. Salienta que o professor deve saber identificar estratégias de aprendizagem em seus alunos, conduzindo sua educação nessas estratégias e ajudando o aluno a ser mais independente.

Gass e Selinker (1994) também reconhecem o fator diferença no aprendizado de uma segunda língua. Observam que alguns indivíduos têm maior sucesso do que outros no aprendizado de línguas e analisam alguns fatores que podem ser responsáveis por essas diferenças. Focalizam seu trabalho em fatores não lingüísticos tais como idade, aptidão, motivação e estratégias de aprendizagem. Gass e Selinker atentam para o fato de que os fatores não lingüísticos têm tido menos influência na pesquisa de aquisição de segunda língua do que a pesquisa baseada na lingüística, psicologia e psicolingüística. A questão das diferenças no aprendizado, segundo os autores, existe não somente no sucesso ou fracasso do aprendiz, mas também na forma como bons aprendizes fazem diferentes coisas que aprendizes mais fracos não fazem, como por exemplo, utilizarem estratégias de aprendizagem.

Richard-Amato (1996) compartilha com as idéias de Richards e Lockhart (1985) afirmando que nossos alunos escolhem as estratégias de aprendizagem de acordo com seus estilos de aprendizagem, personalidades e conhecimento de mundo. A autora cita como exemplo estudantes que conseguem expor-se e arriscar-se mais no novo idioma. Eles estão dispostos a usar algumas estratégias tais como procurar pessoas, mesmo estrangeiros com quem possam interagir, conduzindo o discurso de forma que lhes seja benéfica, formulando questões, ainda que resultem em algum tipo de desaprovação.

Lightbown e Spada (1993) também concordam que os aprendizes realizam tarefas utilizando diferentes conjuntos de habilidades e estratégias preferidas. Como exemplo, citam os aprendizes visuais, auditivos e cinestésicos, salientando que, por vezes, não é suficiente para o aprendiz ver, ouvir ou praticar. Ele necessita vivenciar o novo conhecimento de forma que o envolva mais completamente. As autoras fazem suas as palavras de Oxford (1990) ao aconselhar o professor a estimular os alunos a usarem todos os meios disponíveis quando trabalharem na aprendizagem de outra língua.

Ellis (1994) discute o papel mediador das estratégias de aprendizagem, apresentando dois grupos de fatores que determinam a escolha que os aprendizes fazem quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. O primeiro fator diz respeito às diferenças individuais do aprendiz e o segundo fator relaciona-se aos diversos fatores situacionais e sociais. As estratégias de aprendizagem, por sua vez, influenciam dois aspectos da aprendizagem: a quantidade de aprendizagem da segunda língua e o nível de aquisição, ou seja, o nível de proficiência alcançado pelo aprendiz. O autor apresenta o modelo de aquisição de segunda língua que pretende explicar melhor estas relações:

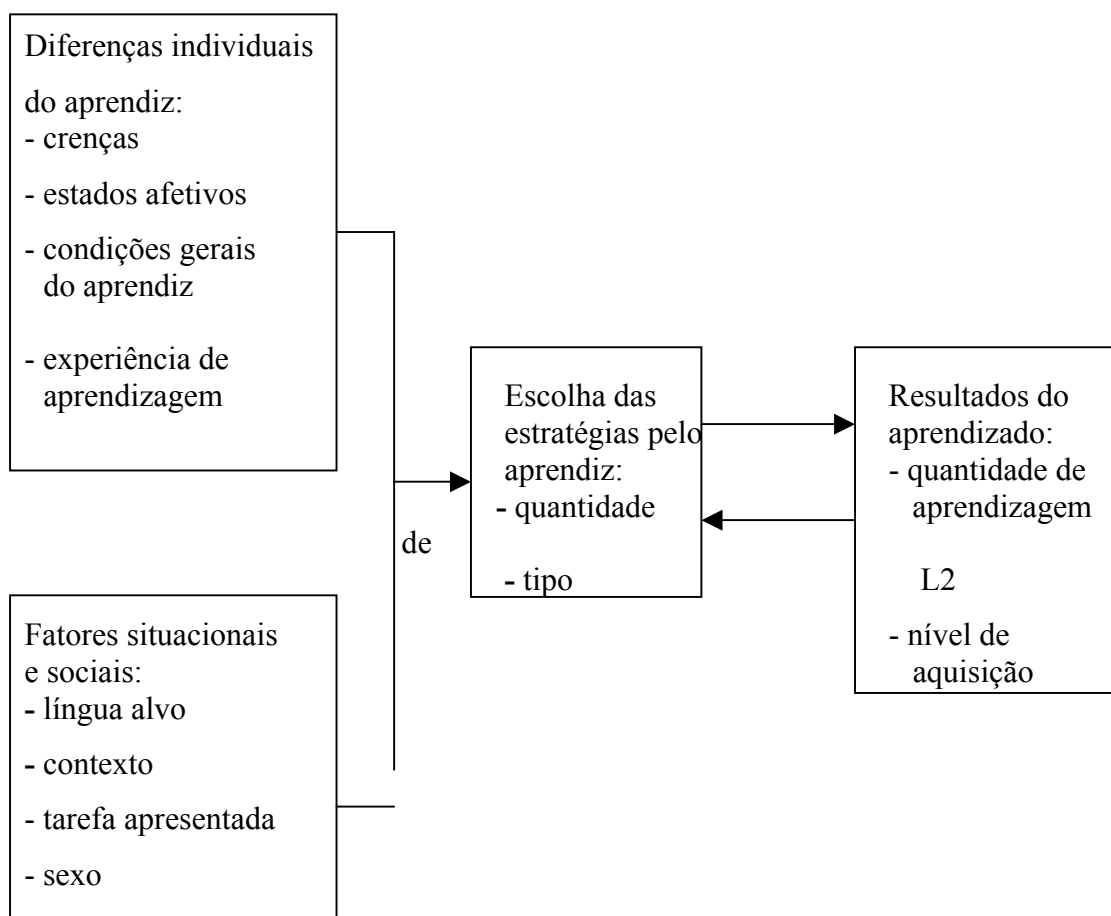


Figura 1. A relação entre diferenças individuais do aprendiz, fatores situacionais, estratégias de aprendizagem e resultados do aprendizado (Rod Ellis, 1994) - nossa tradução.

Para Brown (1994), entretanto, o sucesso na aprendizagem de línguas depende do uso de um grande número de estratégias, ao que ele chama de investimento estratégico. O autor explica que investimento estratégico é o tempo e o esforço que o aprendiz dispensa no processo de aprendizagem, somados a um conjunto de habilidades, como por exemplo, observar, focalizar, monitorar, corrigir e redirecionar. Ele afirma que uma língua é provavelmente o conjunto mais complexo de habilidades que alguém pode procurar adquirir. Dessa forma, é necessário um investimento para que o aprendiz possa desenvolver múltiplas estratégias que o ajudem a dominar o novo idioma.

O referido autor afirma que quando os aprendizes conseguem tirar partido de seus talentos e experiências, aprendem lições que vão além da aula de línguas. Logo,

numa época em que o aprendizado é interativo, motivador e centrado no aprendiz, o treinamento estratégico do aprendiz não pode ser esquecido. Desta forma, assim como Oxford (1990), Brown destaca a importância do papel do professor ao trabalhar as diferentes estratégias com o aprendiz. Segundo ele, nossa tarefa como professores interativos é mostrar aos nossos alunos o que os aprendizes de línguas bem sucedidos fazem para obter sucesso – ao que denomina treinamento estratégico do aprendiz.

Richards & Lockhart (1996) falam dos estilos de conhecimento e estratégias de aprendizagem, porém com enfoque no aprendiz. Além de reforçar a idéia de que os aprendizes trazem para seu aprendizado suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões que podem influenciar na forma como chegam à aprendizagem, os autores tratam dos estilos cognitivos como predisposições para formas particulares de alcançar a aprendizagem e sugerem que estão relacionadas aos tipos de personalidade. Portanto, diferenças em estilos cognitivos das pessoas refletem as diferentes formas de responder em situações de aprendizado. Por exemplo, muitas pessoas podem focalizar somente uma atividade por vez, enquanto outras mostram-se capazes de realizar diferentes tarefas de uma vez; algumas pessoas gostam de trabalhar individualmente e outras, preferem trabalho em grupo.

Nos deparamos, então, com dois aspectos a ponderar quanto à escolha e uso de estratégias: o professor deve observar as preferências do aprendiz porque elas assinalam seus estilos individuais de aprendizagem. Mas o maior problema do professor é como assistir ao aluno individualmente em sala de aula e ao mesmo tempo atingir a turma como um todo. Nesse sentido, Brown (1994) sugere ao professor quatro abordagens:

1. ensinar estratégias através de técnicas interativas: o autor apresenta os dez mandamentos das técnicas a serem usadas em sala de aula. Entre eles estão sugestões para:
 - superar problemas de inibição: **cantar músicas** (nosso grifo); rir com seus alunos; jogar jogos de adivinhação e jogos comunicativos;
 - estimular o aprendiz a correr riscos: elogiar os alunos pelo esforço na aprendizagem da nova língua;

- desenvolver a auto-confiança do aluno: dizer aos alunos que você realmente acredita neles;
 - propiciar aprendizagem cooperativa: fazer com que a turma perceba-se como uma equipe; levar os alunos a compartilhar seu conhecimento;
 - ajudar os alunos a desenvolverem sua motivação intrínseca: lembrá-los das recompensas de aprender inglês;
 - ajudar os alunos a usar sua intuição: nem sempre dar explicações para os erros;
 - fazer os alunos estabelecerem seus próprios objetivos: estimular os alunos a buscarem objetivos que estejam além do contexto da sala de aula;
2. usar técnicas compensatórias: o autor cita problemas típicos encontrados em diferentes estilos de conhecimento e apresenta algumas sugestões que podem ajudar a superar esses problemas:
- baixa tolerância à ambigüidade: recontar histórias, fazer dramatização, encontrar sinônimos;
 - impulsividade excessiva: fazer inferências, analisar, procurando informação específica;
 - reflexão ou cuidado excessivo: técnicas de fluência, técnicas de pequenos grupos;
 - muita dependência na área do conhecimento: técnicas de lacuna de informação; atividades de categorizar e aglomerar;
 - muita independência na área do conhecimento: técnicas de fluência, técnicas de linguagem integradas;
3. aplicar um inventário de estratégias: Brown sugere o uso do questionário de Rebecca Oxford (1990) *Inventário de estratégias para aprendizagem de línguas*¹⁵ que engloba cinquenta estratégias separadas em seis categorias. O autor considera que esse instrumento presta esclarecimentos ao professor sobre cinquenta diferentes formas que seus aprendizes podem usar para obterem melhores resultados na aprendizagem de línguas;

¹⁵ Nossa tradução de *Strategy inventory for language learning*.

4. conselho improvisado pelo professor: este item corresponde aos conselhos que o professor deve dar aos seus alunos, baseado em sua própria experiência de aprendizagem da nova língua. Ele deve ensinar o aluno como aprender melhor, usando determinadas estratégias das quais fez uso e resultaram em sucesso, ou mesmo fracasso.

Já a autora Richard-Amato (1996), acredita que algumas estratégias podem ser compartilhadas e discutidas com nossos alunos, embora ressalte que grande parte das estratégias são muito complexas para serem reduzidas a listagens. A autora sugere algumas estratégias que o professor pode discutir com seus alunos, dividindo-as em áreas de habilidade. Para aperfeiçoar a habilidade de compreensão escrita, a autora cita a técnica de ouvir, procurando palavras e idéias-chave; a habilidade de falar pode ser melhor desenvolvida, se o aprendiz não temer possíveis erros; para a pronúncia, é importante para o aprendiz saber que nem sempre será entendido, mas deverá, contudo, persistir.

O modelo proposto por Larsen-Freeman e Long (1991), para auxiliar no processo de ensino de estratégias de aprendizagem, gira em torno da individualidade do aprendiz. Os autores acreditam que devemos individualizar a instrução, agrupando aprendizes de acordo com as suas características individuais e depois, associando os grupos com uma metodologia apropriada. Além disso, o trabalho deve ser direcionado ao encontro das necessidades de cada um. Para ajudar nesta tarefa, o professor deve valer-se de várias abordagens em sala de aula. Os autores também propõem que o estudante deve ser ajudado a adaptar-se ao estilo do professor. Levar o aprendiz a desenvolver as estratégias de aprendizagem, pode ajudá-lo a lidar com as exigências geradas em sala de aula e, também, pode ajudá-lo a continuar a aprender fora da sala de aula.

O aprendiz, por sua vez, quando bem administrar e entender as estratégias de aprendizagem, terá algumas compensações, conforme destaca Rubin (1985), citado por Richards e Lockhart (1996, p. 66):

- ganho de percepção sobre sua própria abordagem para o aprendizado;

- aprendizagem quanto à escolha de estratégias apropriadas para uma atividade e propósito de aprendizagem;
- aprendizagem quanto ao uso dessas estratégias em sala de aula, auto-estudo ou situação de trabalho;
- aprendizagem quanto ao uso de estratégias específicas na leitura, compreensão auditiva e conversação;
- capacidade de definir estratégias para desenvolver a memória para a aprendizagem de línguas;
- aprendizagem efetiva de transferência de conhecimento sobre a língua e comunicação de uma língua para outra;
- aprendizagem quanto ao bom uso de recursos;
- capacidade de lidar mais efetivamente com erros.

Os conceitos de estratégias de aprendizagem de línguas apontam para uma mesma direção ao reconhecerem a importância das estratégias no processo de ensino e aprendizagem. Elas são consideradas ferramentas centradas no desenvolvimento de diferentes habilidades, das quais o aprendiz pode valer-se para melhorar sua competência comunicativa, sua proficiência e auto-confiança. Além disso, as estratégias são escolhidas de acordo com alguns fatores que caracterizam o aprendiz. Por exemplo: nível de aprendizagem, idade, sexo, personalidade, motivação, crenças, entre outros. Estas diferenças poderão, então, resultar em diferenças na aprendizagem. O professor, por sua vez, deve atuar como professor interativo, motivador, guia e facilitador na tarefa de lidar com as estratégias de aprendizagem

Feitas as devidas considerações acerca das características e definições das estratégias de aprendizagem em geral, implicações existentes na sua escolha e papéis do professor e aprendiz no momento de utilizar as estratégias, apresentamos, a seguir, um apanhado geral quanto à classificação das estratégias de aprendizagem.

2.4.2 Classificação geral das estratégias de aprendizagem

O estudo de Ellis (1994) mostra que as primeiras pesquisas restringiam-se a fazer inventários das estratégias de aprendizagem, não havendo uma preocupação em classificar as estratégias em categorias gerais. Refletiam os tipos de aprendizes, o ambiente e os interesses particulares dos pesquisadores. Resumindo este trabalho inicial, Skehan (1989) aponta três áreas comuns às diferentes taxonomias:

1. a capacidade do aprendiz de impor-se à situação de aprendizado;
2. predisposições técnicas do aprendiz que faz comparações interlingüísticas, analisando a língua alvo e fazendo inferências sobre ela;
3. capacidade do aprendiz de avaliar. Os autores Naiman et al. (1978) e Rubin (1975 e 1981) ressaltam a importância do monitoramento que envolve testagem de suposições, correções de erros e registro das fontes de erros.

Seguem-se outros estudos na área de estratégias de aprendizagem. O'Malley e Chamot (1987) destacam três tipos de estratégias, de acordo com o modelo de processamento de informações:

1. estratégias cognitivas que se referem aos passos ou operações usadas na solução de problemas, o que exige o uso de análise, transformação ou síntese dos materiais de aprendizagem. Segundo Chamot, fazem parte do grupo de estratégias cognitivas a repetição, o registro de informação apresentada oralmente e a elaboração que relaciona novos conceitos a outras informações da memória;
2. estratégias metacognitivas que fazem uso de conhecimento sobre processos cognitivos e tentam regular a aprendizagem da língua através de planejamento, monitoramento e avaliação. Chamot dá alguns exemplos de estratégias metacognitivas: atenção dirigida, que compreende prestar atenção a informações específicas antecipadamente e auto-gerenciamento, onde o aprendiz demonstra entendimento das condições que ajudam o aprendizado, como por exemplo, o aluno que senta na frente da sala para ter a oportunidade de melhor observar o professor;

3. estratégias sócio-afetivas que se preocupam com as formas usadas pelos aprendizes para interagirem com outros aprendizes ou falantes nativos. Chamot destaca dois tipos de estratégias sócio-afetivas usadas pelos aprendizes: a cooperação e o questionamento para obter entendimento.

Wenden (1983), ao examinar as estratégias de aprendizagem usadas por adultos aprendizes de língua estrangeira, focaliza as estratégias metacognitivas e identifica três categorias gerais de estratégias auto-diretivas: saber sobre a língua, planejamento e auto-avaliação. A descoberta da autora é que aprendizes adultos fazem questionamentos relacionados a cada categoria e tomam decisões dependendo do tipo de respostas que obtêm. Na categoria de planejamento, o aluno pode perguntar o que deve aprender, como fazê-lo e decidir-se por objetivos lingüísticos, por exemplo.

Por sua vez, Richard-Amato (1996), sugere uma divisão das estratégias em áreas de habilidade (compreensão auditiva, fala, pronúncia, leitura, aquisição de vocabulário e escrita). Destacamos as estratégias de compreensão oral, pronúncia e desenvolvimento de vocabulário porque se relacionam mais diretamente à música.

Dentre as estratégias de compreensão auditiva, a autora apresenta alguns passos que o aprendiz deve seguir:

- relaxar e deixar as idéias fluírem em sua mente;
- não desanimar se não entender tudo;
- relacionar o que se ouve com o que já se sabe;
- ouvir, focalizando em palavras-chave e idéias;
- procurar o significado geral;
- fazer suposições quanto ao que é dito;
- prestar atenção nas formas que os falantes fluentes da língua alvo estão usando;
- manter um caderno para estudar e anotar o que aprendeu, sejam novas palavras, significados, conceitos e/ou estruturas.

A estratégia de pronúncia sugere que o aprendiz deve, por exemplo, prestar atenção no ritmo, entonação e tonicidade de falantes fluentes e, também, ensaiar, criando até mesmo uma pequena canção, para divertir-se com a segunda língua. Quanto à estratégia de desenvolvimento de vocabulário, destacamos os itens: o aprendiz deve tentar focalizar em unidades de significado (chunks), ao invés de focalizar palavras individuais. As novas palavras ou expressões devem, por sua vez, ser usadas no próprio contexto do aprendiz.

Richard-Amato cita a música e cânticos de jazz como grandes aliados na aprendizagem de línguas. Cânticos de jazz podem ser usados para internalizar modelos e, ao mesmo tempo, reforçar itens específicos de vocabulário. O professor não precisa ser talentoso em música para tornar memoráveis as experiências de aprendizagem com música.

Como vimos até aqui, os autores citados nessa parte de nosso trabalho são unânimes em definir, caracterizar e classificar estratégias que mostram sua aplicabilidade na música. Para Ellis (1994), por exemplo, estratégia é uma atividade mental ou comportamental relacionada a algum estágio específico no processo geral da linguagem ou uso da linguagem. O autor cita a estratégia de aprendizagem da língua, como forma de desenvolver a competência lingüística e sócio-lingüística do aprendiz, levando em conta suas diferenças individuais e os fatores situacionais e sociais. Gass e Selinker (1994) atribuem o sucesso na aprendizagem de línguas a alguns fatores não-lingüísticos, como por exemplo, a motivação e o uso de estratégias de aprendizagem. Lightbown e Spada (1993), por sua vez, referem-se ao uso de diferentes conjuntos de habilidades do aprendiz, tais como, habilidades auditivas, visuais ou cinestésicas enfatizando a idéia de que habilidades como ver, ouvir ou praticar necessitam ser complementadas pela vivência do novo conhecimento.

Quanto à classificação das estratégias, O'Malley e Chamot (1987) destacam, entre outras, a estratégia da repetição (exemplo de estratégia cognitiva), a estratégia de atenção dirigida (exemplo de estratégia metacognitiva) e a estratégia sócio-afetiva, usada como forma de interação. Já Richard-Amato (1996), sugere uma

divisão das estratégias de acordo com as áreas de habilidade (ler, falar, escrever e ouvir).

Afinal, em que momento a música revela-se no quadro apresentado anteriormente? Podemos relacioná-la, por exemplo, à definição de estratégia por representar uma atividade mental ou comportamental no processo de uso da linguagem. Ao realizar atividades musicais, que irão explorar determinada(s) habilidade(s) de aprendizagem, seja a leitura, a escrita, a fala e/ou a compreensão auditiva, o aprendiz estará fazendo uso de atividades que envolvem processos mentais. Por outro lado, a atividade comportamental parece resultar em mudanças de comportamento do aprendiz, tais como maior descontração, motivação e interação no uso do novo idioma. Ainda, a música pode representar uma estratégia eficaz na aprendizagem de língua inglesa. Podemos perceber que ela é citada diretamente como tal e, por vezes, intuimos o seu uso enquanto estratégia de aprendizagem. É importante, também, lembrar que a música é uma forma de conhecimento constante na vida dos aprendizes de línguas, se considerarmos sua incidência e contribuição para o desenvolvimento das diversas habilidades do aprendiz, seja a escrita, leitura, fala ou compreensão auditiva.

Retomando a pesquisa de Ellis (1994), observamos que o autor atribui à Oxford (1990) o estudo mais completo referente às estratégias de aprendizagem de línguas, motivo este que nos levou a apontá-la como eixo norteador de nossa pesquisa. A autora apresenta a tabela mais completa quanto à classificação das estratégias de aprendizagem, colocando em sua taxonomia virtualmente todas as estratégias mencionadas na literatura. O esquema de classificação primeiramente apresentado por Oxford em 1985 foi usado como base para um questionário sobre estratégias de aprendizagem. O relatório de estratégias para aprendizagem de língua (1986) da mesma autora, aborda sessenta e quatro estratégias individuais, apresentadas em dois grandes grupos: estratégias primárias e estratégias de suporte. Em 1990, Oxford apresenta uma nova taxonomia com base na qual pretendemos aprofundar o nosso estudo, relacionando-a com o uso da música em sala de aula para aprender inglês.

2.4.3 Sistema de estratégias de Oxford (1990)

O sistema de estratégias proposto por Oxford apresenta a seguinte divisão:

- estratégias diretas, as quais incluem as estratégias de memória, cognitivas e de compensação;
- estratégias indiretas, as quais subdividem-se estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Apesar da divisão proposta, conforme mostra o gráfico abaixo, Oxford afirma que as estratégias diretas e indiretas encontram apoio e conexão entre si.

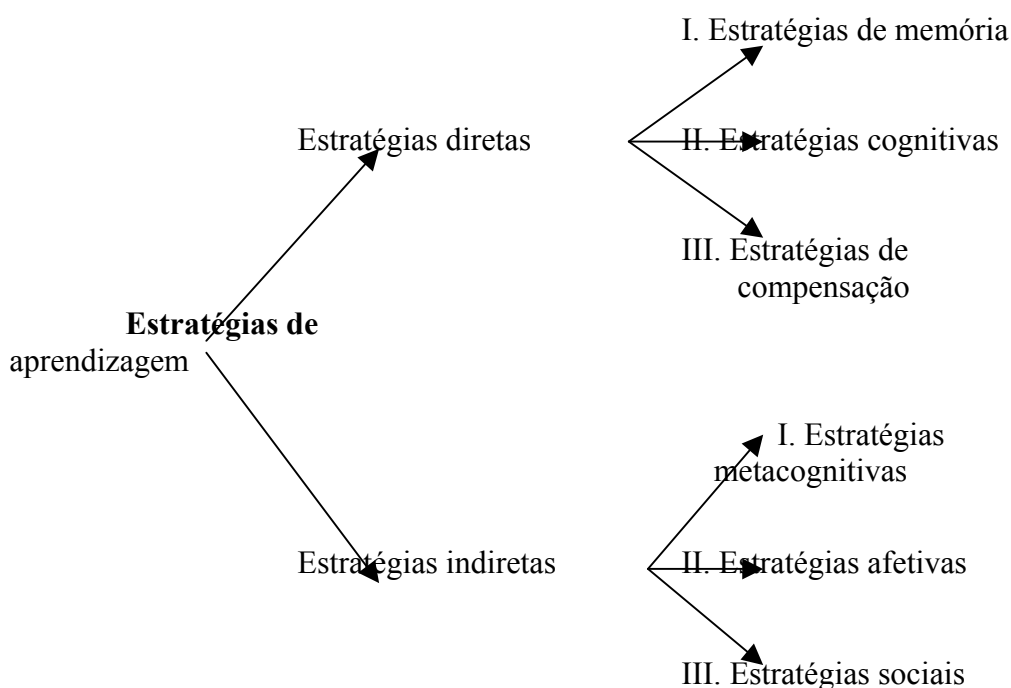


Figura 2. Diagrama de Oxford (1990): sistema de estratégias - visão global (nossa tradução).

As estratégias diretas dizem respeito à própria língua e são compostas por estratégias de memória, que são usadas para lembrar e recuperar nova informação; estratégias cognitivas, usadas para o entendimento e produção da língua alvo e estratégias de compensação que servem para usar a língua, apesar das lacunas de conhecimento. No segundo grupo estão as estratégias indiretas que são usadas para o controle geral do conhecimento e referem-se ao aprendizado propriamente dito,

através da avaliação, enfoque, planejamento, busca de oportunidades, controle de ansiedade, aumento da cooperação e empatia. As estratégias indiretas são compostas por estratégias metacognitivas que coordenam o processo de aprendizagem, estratégias afetivas, usadas para regular as emoções e, por fim, as estratégias sociais que envolvem a aprendizagem com outros.

Segundo Ellis (1994), o esquema de Oxford (1990) falha, na medida em que não torna clara a distinção entre estratégias direcionadas ao conhecimento e aquelas direcionadas ao seu uso. Assim, de forma um tanto confusa, as estratégias de compensação são consideradas como um tipo direto de estratégia de aprendizagem. Ellis acrescenta que outros pesquisadores tratam das estratégias de compensação como distintas dentro das estratégias de aprendizagem. Entretanto, o autor reconhece a organização de estratégias específicas em hierarquia de níveis e a abrangência da taxonomia.

Na verdade, se as estratégias diretas são definidas como as estratégias que envolvem diretamente a língua alvo, porque requerem processamento mental da língua, parece-nos estranho incluir as estratégias de compensação no grupo de estratégias diretas. É importante lembrar que, nas estratégias de compensação, o aprendiz faz inferências para descobrir o significado de palavras ou expressões do contexto. Esta prática mais nos parece fazer parte das estratégias indiretas que proporcionam suporte indireto para a aprendizagem de línguas, através da focalização, planejamento, avaliação, busca de oportunidades e outros meios.

Na música, o aprendiz usa as estratégias de compensação quando faz inferências, utilizando o contexto e seu conhecimento de mundo para processar a nova informação, na ausência de conhecimento de vocabulário, gramática ou outros elementos da língua alvo, por exemplo. Assim, para descobrir o sentido do que é ouvido ou lido na língua alvo, o aprendiz pode valer-se do conhecimento que tem de sua própria língua e pode também valer-se de outras pistas como o contexto, a situação, as relações pessoais e o conhecimento que tem sobre o assunto. Então, as estratégias de compensação não parecem estar melhor representadas no grupo de estratégias indiretas?

Na próxima seção, apresentaremos o esquema de classificação das estratégias de aprendizagem de línguas proposto por Oxford.

2.4.3.1 Classificação das estratégias diretas e indiretas

Relacionamos, a seguir, uma variedade de estratégias específicas em cada grupo, mas somente as que julgamos mais próximas ao nosso objeto de estudo, a música, serão sistematizadas. No decorrer do estudo das estratégias apresentadas por Oxford (1990), constatamos que a música é citada diretamente somente como **estratégia afetiva**, que serve para reduzir a ansiedade do aprendiz. Entretanto, podemos inferir, através das colocações de Oxford, que a música pode abrir um leque de estratégias de aprendizagem por apresentar características que vão além da afetividade. Por exemplo, a característica da repetição, que se relaciona às **estratégias de conhecimento** e a utilização de sons, que faz parte das **estratégias de memória**. A característica de centralizar o aprendizado também pode ser desenvolvida através de certas atividades musicais, o que coloca a música dentro das **estratégias metacognitivas**. E ainda a música pode estar dentro das **estratégias sociais**, momento em que o aprendiz faz perguntas, coopera com os colegas e demonstra empatia. Nas **estratégias de compensação**, a música leva o aluno a aprender a deduzir a partir do contexto. O gráfico abaixo pretende explicar melhor essa divisão e destacar as estratégias as quais faremos referência (nosso grifo):

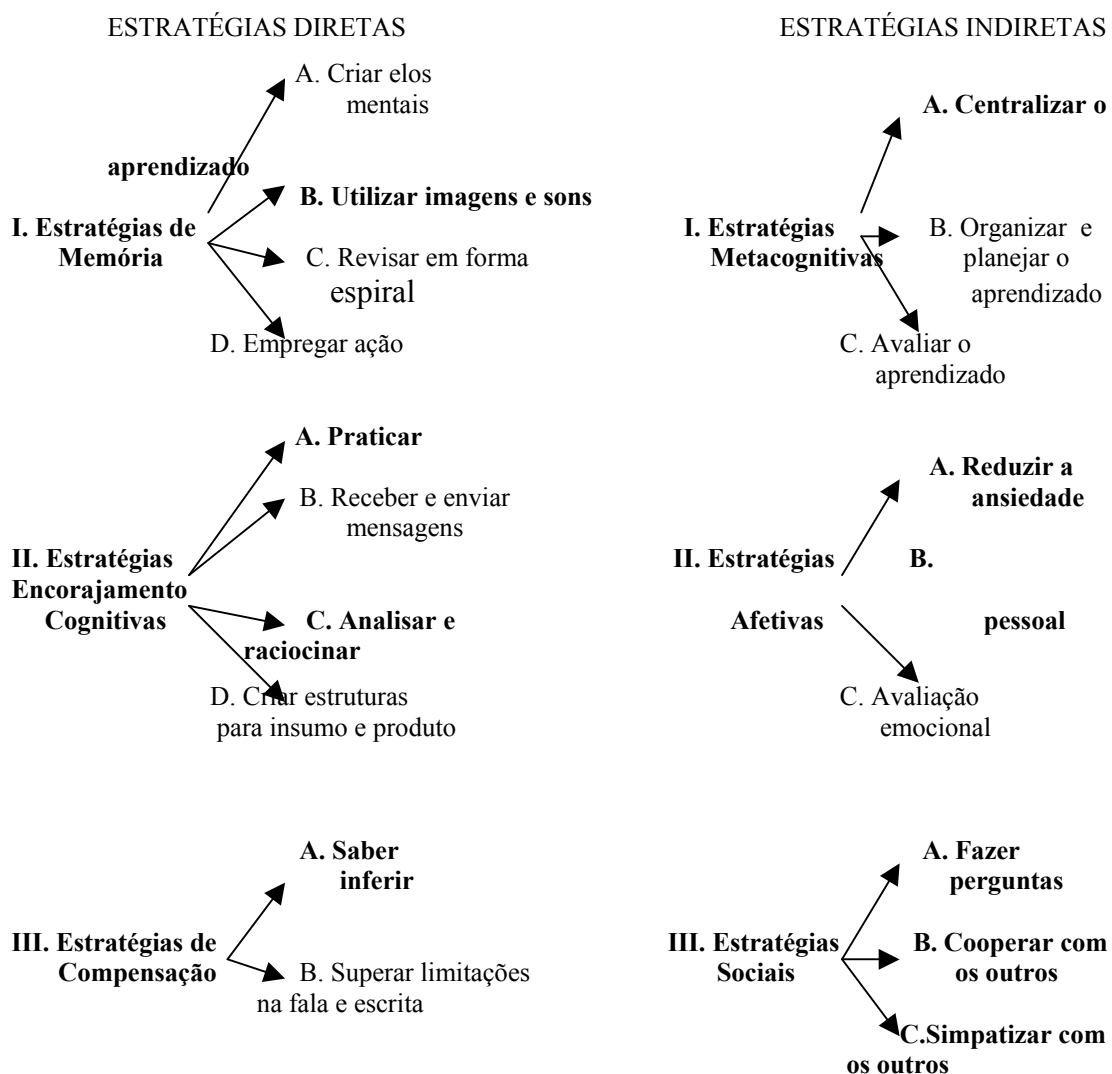


Figura 3. Diagrama de Oxford (1990): sistema de estratégias mostrando duas classes, seis grupos e dezenove conjuntos (nossa tradução).

A primeira estratégia é a estratégia de memória que envolve princípios simples, como ordenar, fazer associações e revisar. O aprendizado de vocabulário é um exemplo pertinente, por ser um componente amplo e por não apresentar formas de controle na aprendizagem de qualquer língua, devido aos significados existentes. As estratégias de memória ajudam os aprendizes a lidar com essa dificuldade. Elas permitem que os aprendizes armazenem material verbal e depois o recuperem quando necessitarem se comunicar.

Oxford reporta-se aos aprendizes de línguas e suas preferências de estilo de aprendizagem, observando que muitos deles beneficiam-se da imagem visual, outros têm preferência auditiva (orientada pelo som), cinestésica (orientada pelo

movimento) ou tátil (orientada pelo toque). Assim, as estratégias de memória podem, dependendo do aprendiz, funcionar melhor com som, movimento ou toque.

Para a autora, se relacionarmos a representação de sons na memória com a habilidade de ouvir observaremos que o aprendiz pode fazer ligações da nova palavra com palavras parecidas ou sons de qualquer língua: a nova língua, a própria língua do aprendiz ou qualquer outra. Outros exemplos de representação mental de sons são o uso de rimas que ajudam a lembrar o vocabulário novo que foi ouvido, o uso de transcrição fonética e/ou marcas de sotaque ou tonicidade.

Consideramos que a música é uma estratégia de memória. Embora a autora citada não mencione diretamente a música como exemplo de representação mental de sons, acreditamos que a referência feita ao uso de rimas, para aprender vocabulário, encaixa-se perfeitamente na situação, uma vez que as músicas apresentam, com frequência, riqueza de rimas.

A nosso ver, a música também pode ser uma estratégia cognitiva, especialmente no momento em que o aprendiz pratica, utilizando a estratégia da repetição e a prática natural da língua. Segundo Oxford, a estratégia da repetição caracteriza-se por dizer ou fazer algo repetidamente: ouvir algo várias vezes, ensaiar, imitar um falante nativo, o que pode melhorar a pronúncia, o uso de estruturas e vocabulário, expressões idiomáticas, entonação, gestos e estilo. Já a prática natural da língua é considerada a mais significativa das estratégias dentro da prática cognitiva e envolve a prática do novo idioma em contexto natural, como participar de uma conversa, ler um livro ou artigo, escrever uma carta, ouvir uma palestra e por que não dizer, ouvir uma música?

Ainda que a estratégia de repetição não pareça criativa, importante ou significativa em uma primeira análise, a autora salienta que a repetição pode ser usada de várias formas inovadoras e acredita que ela seja essencial para o desenvolvimento das quatro habilidades – leitura, produção oral, escrita e compreensão auditiva. Oxford complementa essa idéia dizendo que a repetição inclui, quase sempre, algum grau de entendimento significativo.

Assim também, Richard-Amato (1996) defende a idéia de que a repetição não impede que o assunto seja rico, contemplando múltiplas perspectivas, seja diretamente relacionado a experiências significativas e gere discussões desafiadoras. Segundo a autora, os alunos de segunda língua podem ser expostos ao jogo de palavras e sons através de cânticos de jazz, música e poesia, sendo que todos podem fornecer aos aprendizes ferramentas para a comunicação. Através desses gêneros, os estudantes podem internalizar rotinas e modelos com ou sem compromisso consciente com a memória.

Neste sentido, a autora referida concorda com a importância do jogo da palavra e do som na aprendizagem de segunda língua. Ela afirma que muitas unidades de significado (chunks) podem ser incorporadas ao repertório lingüístico do indivíduo em quase todas as idades ou níveis de proficiência. Acrescenta que o uso de elementos prosódicos, redundância e, às vezes, repetição impensada podem produzir menor ansiedade e maior envolvimento do aprendiz com os riscos de iniciar-se em uma nova língua. Segundo a autora, o ritmo e a repetição de sons levam o aluno a atividades sensorialmente atrativas que podem ir bem além da mera repetição.

Murphey (1984, 1990 a), reforça a idéia de Richard-Amato, expandindo teorias relacionadas à primazia da compreensão auditiva na aquisição de línguas. O autor defende a idéia de que canções podem proporcionar um *DIN* ou repetições forçadas na mente igual ou melhor do que o insumo obtido em uma conversa normal. O autor descreve, então, o que ele chama de fenômeno *song-stuck-in-my-head* (SSIMH), isto é, a música fixa em minha mente. Para o autor, este fenômeno refere-se a uma melodia ou música ouvida repetidamente e conclui, através de pesquisas realizadas que, como o *DIN*, o fenômeno *SSIMH* pode ser outra estratégia inata de desenvolvimento do dispositivo de aquisição de línguas. Outra colocação de Murphey, contrária aos conceitos de *DIN* de Krashen (1983), é que o fenômeno *SSIMH* não precisa necessariamente de insumo compreensível, explicando que muitos estudantes de línguas já obtiveram uma quantidade significativa de insumo através de música, embora tal exposição possa não ter sido lingüisticamente importante na época.

Richard-Amato (1996), assim como Murphey (1984, 1990 a), acredita que os alunos não precisam entender os significados das palavras, dentro das unidades significativas de palavras (chunks) para usá-las ao participar de situações sociais. A autora sustenta a idéia que, no estágio inicial do desenvolvimento de línguas, os alunos têm desejo de comunicar, mas não têm as habilidades necessárias. Se tiverem um repertório de formas, ainda que limitado, no momento da comunicação, eles são capazes de interagir com falantes nativos e, assim, ficarem em uma posição de receberem mais insumo. Para a autora, níveis intermediários e avançados também beneficiam-se pelo uso de cânticos de jazz, música e também poesia. O uso de expressões idiomáticas, formas sutis de humor, decisões referentes à adequação, conteúdo simbólico são elementos que podem ser internalizados através de cânticos de jazz, música e poesia, sem falar nos modelos de entonação e pronúncia que podem ser melhorados com o uso do jogo da palavra e som. Richard-Amato conclui que o processo de desenvolvimento de rotinas e modelos pode tornar-se também parte criativa da fala uma vez que a proficiência do aluno associa-se a sua necessidade para comunicação.

Kanel (1996) também compara os fenômenos chamados *DIN in the head* e *SSMI* (song-stuck-in-my-head). A autora apresenta as idéias de Barber (1980) e Krashen (1983). Barber define *DIN in the head* como uma repetição mental involuntária ou revisão que freqüentemente acontece depois de períodos longos de insumo na língua estrangeira. Krashen lançou a hipótese de que este fenômeno, *DIN*, era resultado do estímulo do dispositivo de aquisição de línguas, ao que ele chamou de *LAD* (language acquisition device), ou seja, dispositivo de aquisição da língua.

Nosso enfoque, agora, é na prática natural da língua, que também faz parte da estratégia cognitiva. Como é aplicada à compreensão oral, a estratégia de prática natural envolve o entendimento do significado da linguagem falada em um contexto tão real quanto possível. A autora sugere o uso de exercícios de compreensão auditiva relacionados a uma tarefa específica, na qual os alunos devem fazer algo em resposta ao que ouvem. Oxford cita os filmes como uma fonte rica em som e imagem e comenta que a tecnologia oferece muitas oportunidades para a prática de compreensão auditiva real dentro e fora da sala de aula.

Parece-nos interessante acrescentar o uso da música como exemplo de prática natural da língua. Basta analisarmos a incidência da música em nosso dia-a-dia, para concluirmos que ela é uma das fontes naturais mais importantes que existe. Em sala de aula é importante fazermos uso da música, já que ela encontra-se tão presente em outras situações da vida. Concordamos que a música pode significar conhecimento, especialmente se exigir exercícios de compreensão através de atividades musicais.

Ainda referindo-nos às estratégias cognitivas, observamos que o item *analisar e raciocinar* encontra associações com o uso da música, no momento em que os aprendizes procuram entender o significado de novas expressões ou mesmo criar uma nova expressão. Eles podem usar o raciocínio dedutivo, partindo do uso de regras gerais e aplicando-as em situações novas da língua alvo; analisar expressões com vistas à descoberta do significado; analisar contrastivamente elementos da nova língua com elementos da própria língua; traduzir com o objetivo de usar uma língua para entender ou produzir outra e também transferir, momento em que o aprendiz aplica o conhecimento que tem de uma língua, em outra língua para entender ou produzir uma expressão da nova língua.

A música também faz parte da terceira estratégia do grupo de estratégias diretas: a estratégia de compensação. Oxford diz que as estratégias de compensação permitem que os aprendizes usem a nova linguagem para compreensão ou produção, apesar dos limites de conhecimento. Acrescenta que as estratégias de compensação são usadas para compensar a falta de vocabulário apropriado ou falta de conhecimento gramatical. Assim, o aprendiz, ao usar a estratégia de compensação *inferir* pode usar pistas lingüísticas, ou seja, procurar pistas com base na língua que conhece para descobrir o sentido do que é ouvido ou lido na língua alvo, na ausência de conhecimento completo de vocabulário, gramática ou outros elementos da língua alvo. O conhecimento que o aprendiz tem da própria língua proporciona ainda mais pistas para entender o material ouvido na nova língua. O aprendiz pode, ainda, usar outras pistas para descobrir o que ouve ou lê, sendo que estas não são baseadas na língua que conhece, como por exemplo, o aprendiz pode usar o conhecimento do contexto, situação, relações pessoais, tópico e conhecimento geral de mundo. Inferir é, então, essencial para as habilidades de ler e ouvir, pois para que haja um entendimento de significado na leitura ou no que foi ouvido, o aprendiz não precisa

entender cada palavra, mas sim concentrar sua atenção em uma informação específica ou buscar o entendimento geral do contexto. Resumindo: a estratégia de inferir é um caso especial de como as pessoas processam a nova informação, isto é, como interpretam os dados usando o contexto imediato e sua própria experiência de vida. Ficamos, porém, com o seguinte questionamento: todas estas constatações não estariam melhor aplicadas às estratégias indiretas, uma vez que estas estão ligadas à aprendizagem propriamente dita?

Quando trabalham com música, tanto o aprendiz quanto o professor, deparam-se com situações ou atividades que lhes exigem fazer suposições ou inferir. São exemplos disso atividades de preencher lacunas, que embora possam priorizar a compreensão auditiva, podem fazer com que o aprendiz descubra se a palavra ou expressão usada está certa, inferindo, pelo contexto, mesmo antes de ouvir a música. Analisar o título da música também pode levar o aluno a fazer inferências quanto ao conteúdo e palavras que deverão fazer parte da mesma.

Nossa análise volta-se, agora, ao segundo grupo de estratégias apresentado por Oxford. Ele é composto pelas estratégias metacognitivas, sociais e afetivas, sendo que estas irão evidenciar o uso da música na aprendizagem de línguas, enquanto redutoras de ansiedade e encorajamento pessoal, em particular.

Estratégias indiretas

Oxford apresenta algumas características gerais da classe de estratégias indiretas:

- são chamadas estratégias indiretas porque lidam com o aprendizado de línguas, sem envolver necessariamente a língua alvo;
- as estratégias indiretas trabalham junto com as estratégias diretas;
- as estratégias indiretas são úteis em quase todas as situações de aprendizado de línguas;
- são estratégias aplicáveis as quatro habilidades da língua: compreensão auditiva, leitura, fala e escrita.

Observemos novamente a subdivisão das estratégias indiretas e o destaque dado às estratégias que parecem estar mais relacionadas à música (nosso grifo):



Figura 4. Diagrama de Oxford (1990): sistema de estratégias indiretas (nossa tradução).

Segundo a autora citada, as estratégias indiretas são divididas em três grupos: estratégias metacognitivas que permitem que os aprendizes controlem o seu conhecimento, usando funções como centrar, organizar, planejar e avaliar; estratégias afetivas que ajudam a regular as emoções, a motivação e as atitudes; estratégias sociais que favorecem o aprendizado através da interação entre os aprendizes.

As estratégias metacognitivas são aquelas ações que vão além do puro conhecimento e proporcionam uma forma para os aprendizes coordenarem o seu próprio processo de aprendizagem. Elas são essenciais para o sucesso na aprendizagem de línguas. O aprendiz fica, freqüentemente, confuso com muita novidade da língua (vocabulário desconhecido, regras difíceis, sistema de escrita diferente, costumes sociais diferentes, etc.). Com todo esse conhecimento novo, muitos aprendizes podem perder seu foco, que só pode ser retomado pelo uso consciente de estratégias metacognitivas que vão ajudá-los a centrar o seu

conhecimento. São exemplos dessas estratégias: prestar atenção ou centralizar o aprendizado, ter uma visão geral e fazer ligações com material já conhecido.

A estratégia de *prestar atenção* é importante em todas as quatro habilidades da língua. Ela implica a decisão antecipada de prestar atenção a uma atividade de conhecimento da língua e ignorar elementos que dispersam a atenção do aluno, o que é chamado de atenção dirigida. Ainda implica prestar atenção a determinados aspectos da língua ou detalhes situacionais, que descrevem a atenção seletiva. Para trabalharmos com atenção dirigida, Oxford propõe a utilização de atividades e materiais que estimulem o aprendiz e, também, a redução de elementos que dispersem a atenção do aluno em sala de aula. Também é importante levar os aprendizes a focalizar o conteúdo que está sendo estudado e recompensá-los quando alcançarem esses objetivos. A autora afirma que para facilitar a atenção seletiva, pode-se dar ao aluno um gráfico incompleto para preencher, uma tabela ou lista para assinalar detalhes ou outra atividade que exija atenção a detalhes específicos.

Novamente, a atividade de preencher lacunas pode servir de exemplo para a estratégia de prestar atenção, utilizada, por exemplo, no momento em que o aluno localiza palavras trocadas na música. Quando há discussão em torno de questões específicas ou quando o aluno tem que escrever respostas para questões específicas, ele também centraliza o seu aprendizado.

Existem ainda outras estratégias metacognitivas como, por exemplo, organizar, estabelecer objetivos e metas, considerar o propósito, procurar oportunidades práticas, etc. Aprendizes que fazem uso da última estratégia citada, devem ter a responsabilidade de procurar o máximo de oportunidades possíveis fora da sala de aula, buscando amadurecer e tirar vantagens dessas oportunidades. Se o aluno deseja atingir alto nível de proficiência na segunda língua deve procurar ou criar oportunidades para praticar as quatro habilidades da língua (ler, ouvir, escrever e falar), uma vez que o tempo em sala de aula não é suficiente para fazê-lo. São exemplos de procura de situações naturais: ir ao cinema assistir a um filme em uma segunda língua, participar de festas ou clubes sociais internacionais onde se fale uma segunda língua e **ouvir música popular** (nosso grifo) em uma segunda língua no rádio.

Oxford coloca que alguns estudos, como por exemplo, os de O'Malley et al. (1985 a) e Chamot et al. (1987) sobre o aprendizado de uma segunda língua ou língua estrangeira até o ensino médio, mostram que os alunos usam menos as estratégias metacognitivas do que as estratégias cognitivas e são limitados em sua gama de estratégias metacognitivas, empregando mais as estratégias de planejamento, mas com pouca auto-avaliação e auto-monitoramento. Richard-Amato (1996), entretanto, afirma que não devemos supor que nossos alunos não estão metacognitivamente conscientes. A autora diz que devemos ouvir as conversas de nossos alunos a respeito do que estão fazendo, para descobrir se estão realmente conscientes. Explica essa idéia, afirmando que mesmo as crianças têm formas muito complexas de auto-regulamento que podem ser verbalizadas. A autora sugere, então, que os alunos compartilhem com outros alunos as estratégias que usam, possibilitando a oportunidade de um novo aprendizado. Richard-Amato assinala, porém, que o foco em estratégias não deve ser tão extenso e interferir no aprendizado, isto é, muita ênfase em estratégias faz com que o aprendiz perca o significado do **que** está aprendendo, para focalizar no **como** está aprendendo. A autora conclui que o ensino que é focalizado no desenvolvimento de estratégias pode resultar em diferenças notáveis no processo de ensino e aprendizagem da segunda língua, desde que seja bem dividido quanto ao tempo, adequado às necessidades dos estudantes e, além disso, esteja de acordo com os estilos cognitivos e as expectativas culturais dos alunos.

Ao trabalharmos com certas atividades musicais nas aulas de língua inglesa, observamos o emprego freqüente de estratégias metacognitivas. Como exemplos citamos atividades que envolvem focalizar a atenção, organizar, planejar e avaliar a aprendizagem. Exercícios de preencher lacunas para aquisição de vocabulário e categorização de classes gramaticais podem servir de exemplos para estas atividades. Contudo, não julgamos significativo o fato do aprendiz fazer ou não o uso consciente das estratégias de aprendizagem ao realizar tarefas, nesse caso, atividades musicais. Parece-nos que o mais importante é que haja aprendizagem, ainda que seja de forma inconsciente. Por outro lado, o estudo gramatical tradicional parece adaptar-se ao emprego consciente das estratégias metacognitivas. Um exemplo disso é a listagem de palavras em ordem alfabética, visando sua retenção, onde o aprendiz tem consciência do porquê, como e para que está usando este procedimento.

Encontramos campo muito fértil para a nossa pesquisa no grupo seguinte de estratégias, as estratégias afetivas, porque evidenciam a importância da presença da música como recurso de aprendizagem de línguas. O termo *afetivo* refere-se a emoções, atitudes, motivação e valores. Segundo Oxford, esses fatores afetivos são muito importantes na aprendizagem de línguas e podem ajudar a definir o sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem. Bons aprendizes de línguas são, com frequência, aqueles que sabem controlar as suas emoções e atitudes na aprendizagem.

A autora menciona, também, a importância do papel do professor no clima emotivo que pode ser criado em sala de aula e aponta três diferentes funções do professor: fazer a troca da estrutura social da sala de aula, para dar mais responsabilidade aos alunos; proporcionar grandes quantidades de comunicação natural e ensinar os aprendizes a usar estratégias afetivas.

A questão da afetividade encontrada nas músicas é tratada por Murphey (1990 a) em uma pesquisa, onde analisa as características de cinquenta músicas populares em inglês. O autor observou que músicas populares em inglês são altamente difundidas em lugares em que a língua oficial não é o inglês. Prova disso, é o número de músicas em inglês nas paradas de sucesso do mundo todo. É importante destacar o fato de que o afeto parece não ser tão codificado por aquilo que é dito, mas pelo como é dito. É só observar a atração que as músicas estrangeiras exercem em ouvintes que não conhecem a língua falada. Por outro lado, para aqueles que entendem a língua, músicas populares inspiram afetividade, por relacionarem-se a sua vida pessoal. O maior exemplo de afetividade nas músicas é o grande índice de frequência da palavra *amor* (love). A pesquisa mostra que ela aparece como a primeira colocada entre as palavras de conteúdo e a décima no total de 1.148 palavras presentes nos cinquenta textos de músicas.

Por sua vez, Lightbown e Spada (1993) usam o termo *filtro afetivo* referindo-se a uma barreira imaginária que impede os aprendizes de usarem o insumo que está disponível no meio ambiente. Isto relaciona-se a motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais do aprendiz. Dependendo do estado emocional ou disposição do aprendiz, o filtro bloqueia ou libera a passagem do conhecimento. O filtro estará

operando quando o aprendiz estiver, por exemplo, estressado ou desmotivado, e estará inoperante, se o aprendiz estiver calmo e motivado.

Seguindo, Oxford (1990) analisa a importância dos elementos afetivos no aprendizado de línguas. Um pouco de ansiedade, segundo ela, pode ajudar os aprendizes a alcançar altos níveis de desempenho, mas muita ansiedade bloqueia o aprendizado de línguas. Existem, segundo a autora, estratégias que podem auxiliar na redução da ansiedade, como por exemplo, o uso de exercícios de relaxamento, respiração profunda, meditação, auto-encorajamento, riso e **o uso de música** (nosso grifo). A autora afirma que o uso da música é uma estratégia útil antes de qualquer atividade de língua relativamente difícil. A *suggestopedia* é citada como um dos métodos de aprendizado de línguas que utiliza a música barroca para alterar a disposição e o estado mental dos alunos aprendizes.

A auto-estima, outro elemento estudado por Oxford, representa um sentimento de interação efetiva entre o aprendiz e seu meio-ambiente. Esse sentimento é refletido em atitudes, tais como disposição mental, crenças e opiniões, que influenciam a motivação do aprendiz em qualquer área de sua vida, inclusive no aprendizado de línguas. Além disso, segundo a autora, atitude e motivação caminham juntas para influenciar o aprendizado de línguas em sua totalidade (proficiência global da língua) e também a proficiência em determinadas habilidades, seja na compreensão auditiva, na leitura, na produção oral e ou na produção escrita. Nestes momentos, estratégias de auto-encorajamento são poderosas para melhorar atitudes e, em consequência, a motivação.

Richard-Amato (1996) apresenta a música como redutor de ansiedade e inibição em estudantes de segunda língua. Além disso, coloca que as canções são grandes elementos motivadores, uma vez que suas letras são frequentemente cheias de insumo significativo. Isto quer dizer que através da música a língua encontra raízes na experiência dos alunos de qualquer idade ou nível de proficiência. Ela pode ainda derrubar barreiras existentes entre aqueles que compartilham seu ritmo e significado, porque o efeito unificador da música pode cruzar o tempo, nações, raças e indivíduos.

O encorajamento pessoal é outra estratégia que faz parte do segundo grupo de estratégias afetivas e reforça o estímulo que vem do interior do próprio aprendiz. Uma das manifestações do encorajamento pessoal é a auto-recompensa, momento em que o aprendiz se sente recompensado pelo seu bom desempenho na nova língua. Segundo a autora, é importante que os aprendizes tenham uma recompensa que vá além da recompensa oriunda de fatores externos, como elogio do professor, boa nota em um teste, etc. Os aprendizes precisam de uma recompensa que venha do ato de fazer um bom trabalho. Com isso podem aprender a apreciar seu próprio bom desempenho.

Brown (1994) reforça ainda mais a idéia de Oxford ao estudar motivação intrínseca em particular. Ele afirma que atividades intrinsecamente motivantes são aquelas nas quais não há aparente recompensa exceto a atividade em si e, além disso, fazem emergir sentimentos de competência e auto-determinação.

De acordo com o autor, a motivação se define como uma extensão de objetivos a conquistar e o esforço que se devota a essa conquista. Depois disso, explica a visão tradicional ou behaviorista e a visão cognitiva na motivação. Nesta, encontramos grande proximidade com o nosso objeto de estudo, a música. A visão cognitiva fundamenta-se na idéia de que a motivação é a realização dos impulsos de exploração, manipulação, atividade, estimulação e conhecimento, ao mesmo tempo em que eleva a auto-estima. Ao contrário da visão behaviorista, que enfatiza o papel da recompensa e, por vezes, punição, a visão cognitiva acredita no poder da auto-recompensa. É neste contexto que se enquadra o aluno de inglês, desenvolvendo atividades com música quando, por exemplo, passa a compreender o que uma música quer dizer.

Jensen (1998) também analisa a questão da motivação e recompensa partindo do conhecimento que tem sobre o cérebro humano. O autor comenta que, como conhecíamos pouco sobre o cérebro nos anos 50 e 60, acreditávamos que as recompensas estímulo-resposta do behaviorismo eram de pouco valor, inofensivas e eficazes somente para algumas ações simples. As idéias do autor divergem dessas constatações porque ele vê uma grande diferença em como o cérebro humano responde a recompensas de resolução de problemas simples e complexos. Para ele,

recompensas a curto prazo podem estimular temporariamente respostas físicas simples, mas comportamentos mais complexos são geralmente prejudicados e não favorecidos pelas recompensas.

Outro comentário do autor diz respeito à suposição behaviorista de que o aprendizado é principalmente dependente de uma recompensa. Jensen (1998), assim como Brown (1994), contesta esse posicionamento afirmando que existem estudos, entre eles os de Restak (1979) que confirmam a possibilidade da curiosidade ou da mera busca de informação ter grande valor, ou seja, seres humanos mostram-se felizes simplesmente buscando novidades.

Como o autor, parece-nos que a procura pelo saber também motiva e satisfaz. Nossa realidade como professores de inglês, mostra-nos que o aluno que desenvolve atividades com música o faz apenas pela vontade de conhecer, desprendido da idéia de recompensa. As atividades musicais que realizamos não são avaliadas através de notas. Mesmo assim, os alunos mostram-se interessados em resolvê-las e vibram ao constatarem que foram bem sucedidos. Geralmente comentam com colegas e professor sobre seus erros e acertos. O importante é que durante todos os passos da atividade musical, partindo do momento de ouvir a música, realizar o exercício, corrigir e comentar, mostram-se calmos, atentos, mas animados. Também demonstram sentirem-se realizados, embora predomine a recompensa interior.

Prossegue Jensen (1998), fazendo três questionamentos muito importantes, onde posiciona-se como educador: “se não podemos recompensar comportamentos positivos, como podemos motivar os aprendizes?”, “quando os alunos estão motivados, o que acontece no cérebro?”, “que condições estão presentes quando é desencadeada aquela preciosa força interna?”. O autor responde a última questão apontando alguns fatores citados por Oxford (1992): estabelecer objetivos, desenvolver crenças positivas e desencadear emoções produtivas.

Na figura abaixo, o autor apresenta cinco estratégias-chave para ajudar os alunos a descobrir e trabalhar a sua motivação intrínseca:

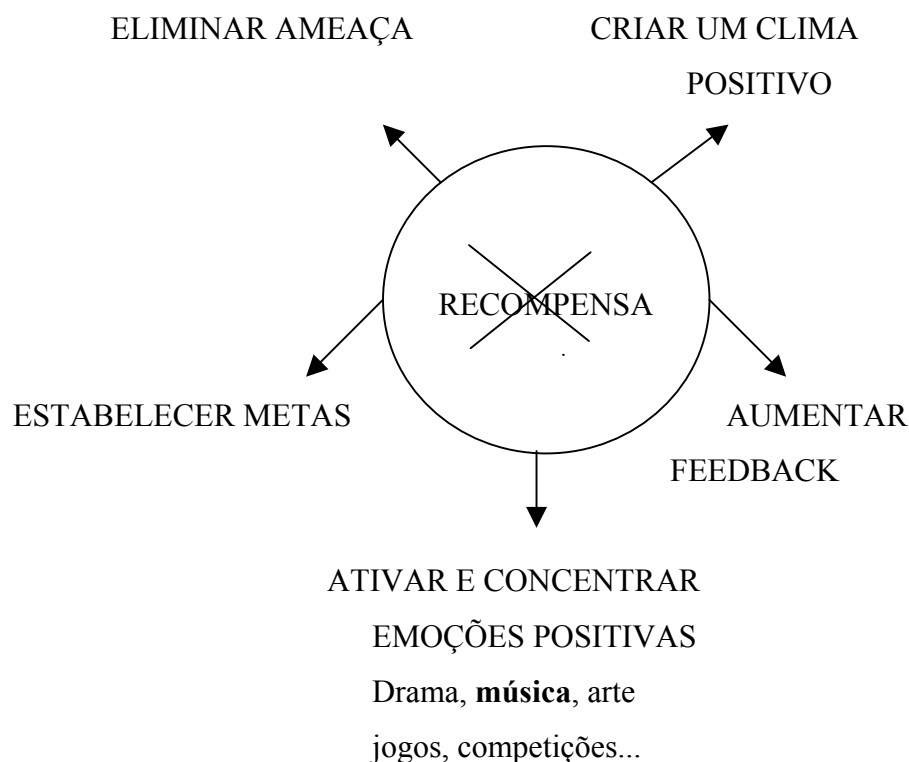


Figura 5. Alternativas práticas para o uso de recompensas (Jensen 1998) - nossa tradução.

Como podemos observar na figura acima, as emoções do aluno podem ser trabalhadas através do uso de drama, movimento, **música** (nosso grifo), arte, etc., sem incentivarmos o uso da recompensa. Os cinco itens enfocados – eliminar ameaça, estabelecer objetivos, criar um clima positivo, aumentar o *feedback* e ativar e concentrar emoções positivas – são fontes de motivação intrínseca, conclui o autor.

Passamos ao estudo do último grupo de estratégias que também está presente na aprendizagem através da música. No momento em que trabalhamos com atividades musicais observamos como o aprendiz faz uso das estratégias sociais, quando questiona, troca idéias, demonstra empatia.

A música, segundo Root (1986), é um ato de comunicação e, como tal, é necessariamente composta por três elementos inseparáveis: composição, desempenho e resposta. Estes elementos interagem de forma complexa, porém, nem sempre têm a mesma importância. Resumindo: o falante (artista), o assunto (composição) e o ouvinte são elementos interativos de uma situação retórica ou comunicativa.

As idéias suscitadas por Root vêm ao encontro do pensamento de Oxford, que define a língua como uma forma de comportamento social. Conforme destaca Oxford, língua é comunicação e comunicação ocorre entre as pessoas. Ela aponta, então, três grupos de estratégias sociais:

1. *fazer perguntas* é uma estratégia que ajuda os aprendizes a chegarem mais perto do significado pretendido e, em consequência, mais perto de seu entendimento. Esta estratégia também ajuda os aprendizes a estimularem seus parceiros na conversa a produzir mais insumo na língua alvo e mostrar mais interesse e envolvimento. A estratégia social *fazer perguntas* abrange duas outras estratégias: pedir esclarecimento ou verificação e solicitar correção;
2. *cooperar com colegas* é outra estratégia de extrema importância para aprendizes de línguas. A cooperação implica a ausência de competição e a presença de espírito de grupo. A cooperação pode gerar efeitos significativos, tais como: maior auto-estima, aumento de confiança e satisfação; maior e mais rápida realização; mais respeito pelo professor, escola, matéria, etc. Na área de línguas, as estratégias de cooperação, além de apresentarem os benefícios citados acima, também somam outras vantagens, como por exemplo maior satisfação do professor e aluno, mais oportunidades de prática, maior retorno quanto aos erros na língua e maior uso de diferentes funções da linguagem. Entretanto, é lamentável que os aprendizes de línguas demonstrem uma preferência natural pelas estratégias de competição. Faz-se necessário, então, ajudar os aprendizes a confrontar e, possivelmente modificar, suas atitudes culturalmente definidas em relação à cooperação e competição;
3. *colocar-se no lugar de alguém* ou demonstrar empatia é o terceiro tipo de estratégia social, que tem por objetivo entender melhor as perspectivas da outra pessoa. A empatia é essencial para o sucesso da comunicação em qualquer língua. A dificuldade que se apresenta para que ela exista é a diferença que as pessoas têm em sua habilidade natural para sentir e demonstrar empatia. As estratégias sociais podem ajudar os aprendizes a desenvolver a sua habilidade de demonstrar empatia, desenvolvendo entendimento cultural e consciência dos pensamentos e sentimentos das outras pessoas.

Ellis (1994) conclui que houve um progresso considerável na classificação de estratégias de aprendizagem com o desenvolvimento de taxonomias mais compreensíveis, de vários níveis e teoricamente motivadoras. Os trabalhos de O'Malley e Chamot (1987), Wenden (1983) e Oxford (1990), em especial, proporcionaram uma base de estudo onde as estratégias ou combinações de estratégias são eficazes em promover o aprendizado. Alguns problemas, entretanto, permanecem e merecem pesquisa. Entre eles, o fato de que as estratégias sociais e afetivas não têm tido a devida consideração, uma vez que o aprendizado de línguas é um processo emocional e interpessoal, além de ser cognitivo e metacognitivo. Segundo Oxford, existe um envolvimento além do mero conhecimento. Para ela, as estratégias de aprendizagem de línguas não se restringem a funções cognitivas. As estratégias incluem funções metacognitivas como planejar, avaliar e organizar o próprio aprendizado; funções emocionais ou afetivas (o que nos faz pensar em música); funções sociais e outras tantas.

Nesta seção de nosso trabalho, tivemos uma visão geral das estratégias usadas na aprendizagem de línguas. Focalizamos nosso estudo em algumas estratégias em especial, pelo fato de terem maiores afinidades com o uso da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Constatamos que a música pode se fazer representar em todo o sistema de estratégias proposto por Oxford (1990), o qual é composto por seis grupos de estratégias. A **estratégia de memória** é utilizada no momento em que exploramos a aquisição de vocabulário e o uso de rimas; a **estratégia cognitiva** quando utilizamos a estratégia de repetição, ouvindo a música várias vezes e/ou imitando o falante nativo. Ainda, a estratégia cognitiva pode desenvolver habilidades de prática do novo idioma em um contexto natural, representado, neste caso, pela música. Também fazem parte das estratégias cognitivas as habilidades de analisar e raciocinar, momento este em que o aprendiz tenta descobrir significados ou traduzir a música, por exemplo. Seguindo, percebemos que o aprendiz usa as **estratégias de compensação**, na música, ao inferir ou fazer suposições quanto ao significado da letra da música, com o objetivo de processar a nova informação. O aprendiz pode, também, valer-se da **estratégia metacognitiva** quando procura centralizar seu aprendizado na música, desenvolvendo atividades de prestar atenção a uma forma de conhecimento em particular, ou quando procura oportunidades práticas fora da sala de aula para

aprimorar o novo conhecimento. O aprendiz faz uso das **estratégias sociais** quando realiza atividades musicais que envolvem questionamento e/ou troca de idéias. Observamos, porém, que a estratégia mais direcionada ao uso da música na aprendizagem, segundo Oxford é a **estratégia afetiva**, caracterizada pela redução de ansiedade e encorajamento pessoal do aprendiz, fatores esses decisivos para seu sucesso ou fracasso na aprendizagem de línguas.

A seguir, pretendemos mostrar como funciona, na prática, o ensino de inglês através do uso de música. Para tal, propomo-nos a analisar algumas atividades musicais que elaboramos e trabalhamos com nossos alunos, apoiadas em teorias de alguns autores que pesquisam a área de ensino através da música e no estudo das estratégias de aprendizagem de Oxford.

CAPÍTULO 3

3 ATIVIDADES ATRAVÉS DA MÚSICA

Os objetivos deste capítulo são, primeiramente, descrever o contexto atual quanto ao uso de atividades musicais em sala de aula para a aprendizagem de língua inglesa. Feito isso, embasados em autores que trabalham nesta área, apresentaremos uma descrição geral de atividades, seguida de uma análise de atividades musicais, observando as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem – compreensão auditiva, leitura, compreensão oral e escrita. Além disso, destacamos o elemento afetivo enquanto parte integrante das quatro habilidades e, conseqüentemente, parte integrante das estratégias de aprendizagem. A seguir, partimos para a análise concreta de atividades musicais que trabalhamos com nosso alunos, ao longo de nossa experiência enquanto professores de língua inglesa. Buscamos entremear nossa experiência no uso de atividades musicais para aprendizagem de língua inglesa com as teorias dos autores que pesquisam a área de ensino através da música e o estudo das estratégias de aprendizagem de Oxford (1990), que representa o eixo norteador de nossa pesquisa. Por último, apresentaremos um questionário sobre música em língua inglesa, aplicado a nossos alunos, com a intenção de destacar a opinião dos mesmos sobre atividades com música nas aulas de inglês.

Com base no estudo metodológico de Santos (1999), constatamos que, pela natureza da coleta de informações, nossa pesquisa caracterizou-se até o presente momento como uma pesquisa exploratória. A mesma foi realizada como um levantamento bibliográfico que objetivou levantar informações quanto à real importância do problema, nesse caso, o uso da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua. A partir daqui, nossa pesquisa assume um caráter descritivo, feita na forma de observação sistemática do problema escolhido. Serão descritas e analisadas algumas das atividades musicais com as quais vimos trabalhando nas aulas de língua inglesa. Ainda, a utilização do questionário pesquisa-de-opinião revelará a coleta de dados, por tratar-se de uma busca de informação que desejamos obter diretamente com um grupo de interesse (aprendizes de língua inglesa). Quanto à caracterização

da pesquisa, segundo a fonte de informação, observamos que será uma pesquisa de campo, feita pela observação direta e levantamento de dados junto aos aprendizes de língua inglesa que trabalham atividades musicais.

3.1 O contexto atual

Como usar músicas em sala de aula na aprendizagem de língua inglesa? Este pode ser o questionamento de muitos professores de inglês que geralmente reconhecem a importância da música como uma grande aliada, uma boa estratégia para a aprendizagem da nova língua, mas desconhecem suas formas de uso. Murphey (1992), por exemplo, ao analisar uma listagem com as principais preocupações existentes quanto ao uso da música em sala de aula, expressas por um grupo de professores no início de um “workshop”, descobriu três itens em destaque:

- administradores / professores / alunos não levam a música muito a sério;
- a música está fora do conteúdo curricular e é vista como perda de tempo;
- **como explorar bem o material? Qual é o objetivo?** (nosso grifo)

Assim como Murphey (1992), Kanel (1996) reconhece que apesar de estar havendo uma preocupação maior com a aprendizagem através da música, ainda há professores que hesitam em ensinar através dela. A autora aponta duas razões em especial para isso: preocupação com a efetividade pedagógica das músicas, em oposição aos materiais convencionais e preocupação dos professores com relação à própria habilidade em usar música, devido à falta de habilidade musical, bagagem de conhecimento ou **técnicas de ensino** (nosso grifo). Preocupada com esta situação e com a intenção de ajudar o professor a encontrar formas efetivas para o uso de música em sala de aula, a autora cita alguns trabalhos que apresentam atividades nesse sentido. Entre eles, estão: Cranmer e Laroy, 1992; Griffée, 1992 b e Murphey, 1992. Nos livros-texto contendo exercícios usando música popular, destacam-se os nomes de Berglund, 1983; Dougill, 1989; House e Manning, 1992; Kanel, 1995 b; Kanzak, 1988; Mosdell, 1984; Posener, 1987 e outros.

Neste sentido, Griffiee (1992) também oferece uma listagem de livros de música para o ensino de inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Os livros encontram-se separados por níveis de ensino (princípioante e intermediário), por idade e por tipos de música (tradicionalis e antigas).

Parece-nos que a realidade em sala de aula e em escolas em geral, no tocante a técnicas de ensino através da música, merece especial atenção, porque a música representa uma estratégia que pode dar bons resultados no ensino e aprendizagem de língua inglesa. A nosso ver, o professor tem um papel fundamental para que haja progresso nessa área. O sucesso no uso da música na aquisição de segunda língua parece depender do **bom uso do material no desenvolvimento de atividades musicais pelo professor** (nosso grifo). Nossa opinião é de que a falta de habilidade musical não representa um fator decisivo para ensinarmos através da música. Cabe ao professor buscar artifícios que o auxiliem a ser, cada vez mais, uma pessoa conhecedora de música. O fato de simplesmente passar a ter contato com música, conhecer bandas, cantores e tipos de música pode ajudar o professor a tornar-se mais seguro ao trabalhar com atividades musicais. O próprio aluno pode ajudar nesta tarefa ao sugerir músicas a serem trabalhadas, ao expressar seus gostos musicais e fazer comentários sobre seus conhecimentos sobre música em geral. Nossa experiência, ao trabalharmos através da música na aprendizagem de língua inglesa, nos mostra que estes procedimentos podem levar o professor a comprovar que a música ensina. Vimos, também, que existe, por parte de alguns autores, uma preocupação evidente em esclarecer e ajudar os professores a utilizarem a música como um recurso efetivo na aprendizagem de línguas. Observa-se, entretanto, que a literatura sobre o assunto é eminentemente estrangeira, o que pode constituir-se numa barreira ou dificuldade a mais colocada entre o professor e o material existente.

3.2 Descrição de atividades musicais

Com o objetivo de clarear as formas de uso da música, autores como Griffiee (1992), Hancock (1998), Miragaya (1992) e Kanel (1996) propõe uma divisão de atividades, dentro de diversas áreas de habilidade de aquisição de língua inglesa. Comprovaremos isso através de alguns exemplos de atividades musicais que

elaboramos e trabalhamos em sala de aula, com base na teoria desses autores e na pesquisa sobre estratégias de aprendizagem de Oxford (1990).

Kanel (1996), por exemplo, afirma que atividades baseadas em música na sala de aula de língua inglesa, geralmente envolvem mais de uma habilidade por vez. A autora fundamenta seu trabalho, observando os seguintes critérios, que podem ser explorados e podem auxiliar na aquisição de habilidades do novo idioma através da música.

- compreensão auditiva discriminatória que envolve a distinção de sons, formas reduzidas de palavras, inferências a partir do contexto, etc;
- compreensão auditiva realizada através de questões de compreensão;
- vocabulário, com ênfase em exercícios de substituição de palavras, associação de sinônimos e antônimos, tradução, etc;
- gramática, com atividades de substituição gramatical, observação de formas gramaticais informais, etc;
- pronúncia e fonologia que usam a repetição na música;
- escrita, onde o aprendiz troca os elementos da letra da música (verbos, adjetivos, etc) e escreve sumários e artigos sobre música, etc;
- tópicos culturais e sociais, como por exemplo, problemas da sociedade, acontecimentos e costumes;
- literatura (considerando que muitos cantores são poetas), pode ser trabalhada pelo estudo da rima, metáfora, aliteração e leitura poética da letra.

Miragaya (1992), por sua vez, apresenta sua contribuição nessa área, fazendo duas divisões quanto às formas de uso de canções de *rock and roll*:

1. uma canção pode ser usada em todas as áreas: fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática, etc;
2. muitas canções podem ser usadas para ilustrar pontos específicos. Por exemplo, na área fonológica podemos nos fixar na pronúncia de certas palavras, redução das vogais, omissão do som consonantal e assim por diante; na área morfológica, podemos focalizar o uso de prefixos e

sufixos e na área semântica, trabalhar o significado de certas construções, expressões idiomáticas, gírias, entre outros.

Em sua obra *Música e canção*¹⁶ (1992) Murphey afirma que todas as atividades que podemos realizar com um texto, gravação ou filme, podemos realizar, provavelmente, com músicas ou textos sobre música. Ele acredita também que podemos explorar várias habilidades ao mesmo tempo, quando trabalhamos com atividades musicais no ensino de uma língua. Para o autor, além das atividades musicais embasadas no uso de atividades de leitura, expressão oral, escrita e compreensão escrita, também podem ser trabalhadas atividades mais ligadas à música em si, enquanto expressão de sentimento. Assim, o autor sugere o uso de música em sala de aula, para influenciar positivamente outras atividades, energizar e descontrair mentalmente o grupo, divertir e quebrar a rotina de sala de aula.

A pesquisa de Hancock (1998), em *Cantar a gramática - Ensino de gramática através de músicas*¹⁷, refere-se às habilidades de ler, escrever, falar e ouvir, voltando-se ao desenvolvimento de atividades de compreensão auditiva, atividade referentes à análise lingüística dos textos musicais e atividades que envolvam tópicos, como personagens, estilos musicais, enredo e poesia da letra.

Observamos que, entre os autores citados, há uma tendência em ressaltar a importância do uso de atividades musicais na aquisição de língua inglesa, ao referirem-se, mais especificamente, às quatro habilidades, ou seja, leitura, escrita, compreensão oral e compreensão auditiva, elementos estes que compõem a aprendizagem de um novo idioma. Vimos, também, que cada habilidade pode apresentar novas subdivisões. Por exemplo: a compreensão auditiva inclui quesitos de pronúncia, fonologia, compreensão discriminatória e interpretação; a compreensão escrita, por sua vez, envolve tópicos gramaticais e vocabulário. Pretendemos, a seguir, com base nestas observações e embasados nas idéias dos autores citados anteriormente, sistematizar a aquisição das quatro habilidades, fornecendo passos mais concretos que devem ser seguidos para que haja desenvolvimento das habilidades de aprendizagem através de atividades musicais.

¹⁶ Nossa tradução de *Music and Song*.

¹⁷ Nossa tradução de *Singing Grammar – teaching grammar through songs*.

3.2.1 Compreensão Auditiva

Segundo Miragaya, os alunos podem ouvir música com o objetivo de:

- localizar palavras-alvo, expressões, estruturas por meio de sinônimos, paráfrases e outras pistas;
- identificar palavras, expressões, estruturas que tenham certo grau de dificuldade para o aluno;
- trabalhar com rimas;
- localizar palavras trocadas na música;
- reforçar a pronúncia de palavras e expressões desconhecidas.

Assim como Miragaya (1992), Kanel (1996) descreve de que forma atividades musicais podem desenvolver a habilidade de compreensão auditiva, referindo-se à discriminação auditiva e compreensão auditiva. A autora sugere testes de preencher lacunas e testes de correção de passagens na música para a habilidade de discriminação auditiva, a qual apresenta os seguintes objetivos:

- discriminar sons distintos da língua alvo;
- reconhecer formas reduzidas de palavras;
- distinguir os limites da palavra;
- inferir o significado da palavra no contexto.

Para o desenvolvimento de compreensão auditiva, Kanel sugere o uso de questões interpretativas, que podem ser melhor exploradas através da escolha de canções narrativas, porque nelas podemos encontrar conteúdo suficiente para questões e discussão.

De acordo com Murphey (1992), existem algumas atividades que podem ser realizadas com a intenção de explorar mais especificamente a compreensão auditiva em nossos alunos. Por exemplo, atividades musicais de completar, construir textos e atividades utilizando letras desordenadas. O ato de simplesmente cantar também desencadeia prática de pronúncia e entonação, além de divertir. O autor inova ao sugerir atividades que envolvem ditados, como por exemplo, ditados parciais de versos da música, que o aluno deve finalizar com suas próprias idéias. Existem os chamados ditados à distância, realizados em pares, onde um dos alunos deve

memorizar o quanto puder da música que se encontra afixada em algum ponto distante dele, e, a seguir, ditar para seu colega escritor. Há ainda os ditados com rotação de músicas, onde o aluno transcreve o quanto puder de cada música em tempo determinado pelo professor. É interessante observar que Murphey sugere variantes no modo de trabalhar uma mesma música, com o objetivo de poder atingir aprendizes com diferentes níveis de proficiência. Em alguns casos, entretanto, as atividades são indicadas somente para um determinado nível.

Atividades de compreensão auditiva, visando o significado geral da música são apresentadas por Hancock (1998). Exemplo disto é a seleção de gravuras que melhor associam-se à música; anotações sobre palavras-chave, personagens principais; reconhecimento do tipo de discurso da música (diálogo, narrativa, monólogo) e reconhecimento de função: o cantor promete? avisa? aconselha? pede?. Ao referir-se a atividades de compreensão auditiva que buscam informação específica, o autor destaca, entre outras, as tarefas de localizar palavras que não fazem parte da música; encontrar erros na música (palavras erradas, palavras que não aparecem, mas fazem parte da música); dar a seqüência correta à música, ao receber os versos desordenados e separados em tiras de papel; ordenar ou encontrar diferenças em gravuras que representem cenas da letra da música. Ditados, questões interpretativas e exercícios de verdadeiro ou falso sobre a letra da música, também fazem parte de tarefas de compreensão auditiva voltada a detalhes específicos.

Relacionando as descrições de atividades musicais apresentadas anteriormente com a análise das estratégias de aprendizagem sugerida por Oxford (1990), observamos que existem, entre elas, certas afinidades no tocante ao estudo da habilidade de compreensão auditiva. Por exemplo, o uso de atividades que trabalham a rima é considerado pela autora como uma **estratégia de memória** eficaz na aprendizagem de vocabulário. Já a repetição é um elemento citado pela autora como parte integrante da **estratégia cognitiva**, a qual encontra proximidade com a música pelo fato desta apresentar repetição freqüente e, também, pelo fato de poder ser ouvida mais de uma vez. Para a autora, a repetição também é relevante no processo de desenvolvimento das demais habilidades, ou seja, ler, escrever e falar.

Oxford parece relacionar a estratégia de prática natural da língua, ou seja, o entendimento do significado da linguagem em um contexto tão real quanto possível, com o uso da música. Esta estratégia também pertence ao grupo de estratégias cognitivas e pode, a nosso ver, estar presente em atividades musicais quando relacionada a uma tarefa específica de compreensão auditiva, na qual os alunos devem fazer algo em resposta ao que ouvem.

Dentro das **estratégias metacognitivas**, encontramos a estratégia de prestar atenção, onde a autora sugere o uso de atividades que exijam a atenção a detalhes específicos. Esta estratégia visa o desenvolvimento de todas as quatro habilidades da língua. No caso da compreensão auditiva, por exemplo, ocorre-nos a sugestão das atividades de preencher lacunas, onde o aluno descobre palavras ou localiza palavras trocadas na música. Segundo Oxford, ouvir música popular também representa uma estratégia metacognitiva importante porque é uma oportunidade prática para aprender o novo idioma.

3.2.2 Leitura

Para Miragaya (1992), os alunos podem ler música com o objetivo de:

- responder questões específicas ou gerais, individualmente ou em pares;
- encontrar sinônimos e fazer substituição de palavras e expressões já conhecidas;
- identificar grupos de palavras que pertencem a uma categoria específica, tal como preposições, conjunções, adjetivos, verbos em determinado tempo verbal, entre outros.

A literatura é um tópico que Kanel (1996) relaciona com a leitura. A autora considera que alguns cantores são poetas, na medida em que usam a mídia da música popular para transmitir suas idéias ao público. Também ressalta o fato de que várias músicas podem ser trabalhadas como a poesia, seja no estudo de rimas ou figuras de linguagem, tais como metáforas, aliterações, personificação, entre outras. Isto sem falar na questão da interpretação da letra da música, que pode representar uma forma

mais acessível do que a interpretação da poesia tradicional, a qual a autora julga ser uma poesia mais séria.

Amorim e Magalhães (1998) usam a técnica de tradução, a técnica de palavras cruzadas e a técnica de encaixar palavras na música para ilustrar atividades que envolvem a prática de leitura. A primeira técnica consiste em uma atividade de relacionar colunas, sendo que a primeira coluna traz a letra completa da música em inglês e a segunda coluna apresenta versos desordenados em português. Na técnica de palavras cruzadas, selecionamos palavras-chave e as eliminamos da música, fornecendo ao aluno somente a definição das mesmas em inglês, com a intenção de que ele descubra as palavras que se enquadram às definições. Na técnica de encaixar palavras, também destacamos palavras-chave, com a diferença de que elas mesmas serão fornecidas desordenadamente ao aluno, para que ele as encaixe na música observando, pelo sentido, sua apropriação. Salientamos que a primeira atividade citada pelas autoras (tradução), embora enfatize a habilidade de leitura, é complementada pela prática auditiva, assim como as duas últimas atividades (palavras cruzadas e encaixe de palavras) são seguidas pela escrita e compreensão auditiva. Isto vem comprovar a afirmação de Kanel quando afirma que as atividades musicais geralmente envolvem mais de uma habilidade por vez.

Quanto às atividades de leitura, as idéias de Oxford (1990) coincidem com as idéias das autoras Amorim e Magalhães, com relação, por exemplo, às **estratégias cognitivas**, mais especificamente, ao item *analisar e raciocinar* onde o aluno pode analisar expressões para descobrir seu significado; analisar contrastivamente elementos do novo idioma com elementos de sua própria língua e traduzir, com a finalidade de entender o novo idioma. Oxford ainda assinala que, ao utilizar as **estratégias de compensação**, o aluno pode inferir, usando pistas para descobrir o que ouve ou o que lê, baseadas no conhecimento do contexto, situação, relações pessoais, tópico e conhecimento geral de mundo.

Ainda, Oxford sugere que o aprendiz utilize a estratégia de *prestar atenção*, que está presente nas **estratégias metacognitivas**, para centralizar sua aprendizagem. Ao realizar atividades musicais de identificar grupos de palavras que pertencem a

determinada categoria (verbos, substantivos, adjetivos, etc.), conforme sugere Miragaya, o aluno está fazendo o uso consciente das estratégias metacognitivas.

Analisando a música em relação a atividades de leitura e considerando nossa experiência, constatamos que a habilidade de ler não é mencionada diretamente por alguns dos autores consultados. Acreditamos que isto ocorre porque a leitura é parte integrante de muitas atividades desenvolvidas em outras habilidades. Antes de interpretar, por exemplo, o aprendiz, na maioria das vezes, precisa ler. Se ele desenvolver atividades de compreensão auditiva apoiadas no texto da música, precisará igualmente fazer a leitura do texto. Para desencadear discussões, também faz-se necessária a leitura sobre o assunto. Ao registrar opiniões e construir textos, o aprendiz usa a habilidade de escrever e ler simultaneamente.

3.2.3 Compreensão oral

O aprendiz de línguas pode, segundo Kanel (1996), desenvolver sua compreensão oral, discutindo certos assuntos culturais e sociais presentes em algumas músicas. A partir disto, o aprendiz poderá aprender sobre os interesses, opiniões atuais, modismos, valores, história, costumes, acontecimentos e poesia da nova cultura.

Hancock (1998) concorda com Kanel ao afirmar que a cultura é refletida na música e deve, segundo ele, ser explorada e discutida no grupo, com questões do tipo: isto poderia acontecer em nosso país? em outros países? os papéis masculinos e femininos na música poderiam ser invertidos? O autor desenvolve, também, atividades de compreensão oral que falam do enredo e dos personagens da música. Cita como exemplo o momento em que o aluno conta a história da música em forma de piada para o grupo ou dramatiza um personagem da música.

Murphey (1992), por sua vez, sugere a análise poética da letra da música, com o objetivo de estimular o uso da língua estrangeira para expressar idéias

peçoais. Assim também Griffée (1992), em *Músicas em ação*¹⁸ considera a música como um elemento introdutório e impulsionador para a conversação, podendo ser comparada a qualquer outra forma de discurso escrito.

Miragaya (1992) discute questões mais específicas quanto à compreensão oral, explorada através de músicas. Segundo ela, os alunos conversam com o objetivo de:

- discutir questões gerais ou específicas;
- fazer perguntas ao colega e ao professor;
- fazer atividades diversas como pensar rapidamente no maior número possível de palavras, expressões ou frases semanticamente relacionadas àquelas da música;
- desenvolver compreensão oral com base no tema da canção ou qualquer tópico relacionado a ele, podendo ser sugerido pelos alunos.

As **estratégias sociais** parecem melhor representar atividades de prática oral. Para Oxford, fazem parte deste grupo, a estratégia de *fazer perguntas, cooperar com os colegas e colocar-se no lugar de alguém*. O aluno fará uso destas estratégias quando participar de atividades que gerem discussão, questionamento e opinião sobre determinada música.

Analisando esta parte do trabalho, concluímos que as atividades de compreensão oral são dirigidas especialmente a níveis de proficiência intermediários e avançados do novo idioma, uma vez que incluem atividades em que o aprendiz precisa opinar, discutir, comentar e relatar fatos. Isto só parece ser possível se o aprendiz tiver domínio do novo idioma, o que significa ter bem desenvolvidas as habilidades de ler, falar, escrever e ouvir. Além disso, é importante que o aprendiz tenha certa maturidade para aprofundar suas opiniões no assunto a ser discutido.

¹⁸ Nossa tradução de *Songs in action*.

3.2.4 Escrita

Miragaya (1992) coloca os seguintes objetivos quanto ao desenvolvimento da habilidade da escrita usando atividades musicais:

- responder questões gerais e específicas sobre a letra da música;
- responder questões interpretativas com base na letra da música;
- fazer exercícios gramaticais usando palavras como preposições, artigos, adjetivos, advérbios, etc. na letra ou transferindo-os a outros contextos;
- através da escrita, dar sua opinião, expor idéias, sentimentos ou o que vier a sua mente quando ouvir a música;
- dar sua própria interpretação à música.

Já Murphey (1992), destaca atividades de escrita envolvendo a criação de novas letras para melodias conhecidas, tarefa que favorece não só o uso criativo da língua, mas também o uso de ritmo, rima e ressonância. Outra atividade escrita pode ser realizada com o uso de versos familiares retirados de músicas que serão utilizados como respostas para as perguntas elaboradas pelo aprendiz. O autor ainda sugere fazer a troca de elementos da frase, tais como trocar verbos do presente para o passado, e fazer outras mudanças exigidas a partir das alterações iniciais. Os alunos também podem compor uma música em grupo, utilizando determinada frase ou assunto para relacionar a sua composição. Neste trabalho, cada aluno deve escrever algo (uma palavra, parte de um pensamento ou qualquer combinação) que diga respeito ao assunto proposto e passar a composição para um colega que procederá da mesma forma. No final, podem criar música para sua composição. A história em quadrinhos é outro instrumento que serve para retratar várias cenas da música, aliando a habilidade do desenho à criação de diálogos escritos. O ideal, segundo o autor, é que sejam escolhidas músicas narrativas ou músicas que favoreçam a imaginação para o desenvolvimento desta tarefa. O registro de opiniões é outra atividade que privilegia a compreensão escrita e consiste em registrar comentários (informação ou reação) sobre a música ouvida.

Para Kanel (1996), são importantes as atividades de pré-composição. Isto ocorre quando os alunos trocam elementos da letra original, tais como adjetivos, verbos, etc. Outra atividade indicada é a realização de resumos ou artigos sobre as músicas, cantores, bandas, gênero musical ou tendências na música. A autora apresenta, ainda, a idéia de alguns autores como Gaunt (1989) que sugere exercícios de pontuação, elaboração de diálogos, história em quadrinhos ou contos baseados na letra da música e criação parcial ou total da letra da música. A tradução e versão são exercícios propostos, segundo a autora, por Zola e Sandvoss (1976) para alunos de níveis mais avançados.

Menos comum é o exercício sugerido por Hancock (1998), que, a princípio, envolve atividades de leitura e escrita: é a transformação da transcrição fonética (que aparece na música no lugar da palavra), pela palavra correspondente. Após converter o símbolo fonético, o aluno pode realizar a atividade de compreensão auditiva para confirmar a resposta. O autor também envolve o tópico *personagem* para explorar a habilidade de escrever. Ele sugere as atividades de escrever diários e cartas para ou a respeito dos personagens da música. Quanto ao enredo, o autor cita atividades de resumo e continuação da música, entre outras sugestões de exercícios escritos.

Parece-nos que as **estratégias sociais**, citadas por Oxford, combinam bem com as atividades de escrita. Quando o aprendiz expressa sua opinião, por escrito, sobre aspectos de uma música, estará usando a língua como uma forma de comportamento social.

A nosso ver, a maior parte das atividades musicais com vistas ao desenvolvimento da compreensão escrita, sugeridas nesta parte do trabalho, parecem exigir um bom nível de proficiência em língua inglesa por parte do aprendiz. Atividades em que o aluno deve, por exemplo, responder questões interpretativas, elaborar diálogos, compor novas músicas e fazer versão são atividades muito complexas e só possíveis de serem realizadas por níveis intermediários ou avançados.

3.3 A afetividade interagindo nas quatro habilidades

Observamos até aqui as relações existentes entre as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) e as atividades musicais voltadas às habilidades de ler, falar, escrever e ouvir. Algumas estratégias parecem aproximar-se mais de determinadas habilidades, o que não significa, entretanto, que não haja possibilidades de que outras habilidades possam interagir em uma mesma estratégia. Dentro das estratégias diretas, os exemplos sugeridos revelaram que as **estratégias de memória** encontram grande afinidade com as atividades de **compreensão auditiva**. As **estratégias cognitivas**, por sua vez, harmonizam-se com as atividades de **compreensão auditiva e leitura**. As **estratégias de compensação**, adequam-se a atividades de **leitura**. Verificamos, também, que nas estratégias indiretas, as **estratégias metacognitivas** privilegiam atividades que desenvolvem as habilidades de **compreensão auditiva e leitura** e as **estratégias sociais** relacionam-se, preferivelmente, com as habilidades de **compreensão oral e escrita**.

O que nos chama a atenção, contudo, é o grupo de estratégias afetivas, parte integrante das estratégias indiretas, por diferenciar-se dos demais grupos de estratégias citados anteriormente. Muito embora as estratégias afetivas não sejam referidas em nenhuma das quatro habilidades, enquanto que todas as demais estratégias o são, elas parecem alcançar uma maior amplitude, na medida em que podem estar presentes em atividades musicais que desenvolvam qualquer uma das habilidades de aprendizagem, ou seja, habilidade de compreensão oral, compreensão auditiva, leitura e escrita. Assim, as estratégias afetivas atuam sobre um todo, podendo ser aplicadas e dar melhores resultados em determinada(s) habilidade(s) ou mesmo, em todas elas.

Em nossa pesquisa, as estratégias afetivas são vistas como instrumentos que encorajam o aprendiz e reduzem sua ansiedade, sendo que este último item inclui a música como recurso eficaz na aprendizagem de línguas. Sabemos que as estratégias afetivas são usadas para regular as emoções, o que, segundo Oxford (1990) constitui um fator determinante para o sucesso ou fracasso do aprendiz. Concordamos com a

afirmação da autora de que bons aprendizes de línguas são, com frequência, aqueles que sabem controlar as suas emoções e atitudes no processo de aprendizagem. Acreditamos que este controle o aprendiz pode alcançar através do uso da música, que parece ter o poder de acalmar, divertir, tocar profundamente as pessoas, até mesmo no momento de aprender.

3.4 Análise de atividades musicais

Selecionamos quatro músicas para análise: *Yellow submarine* (Anexo I e II), de John Lennon e Paul McCartney, *Bridge over troubled water* (Anexo III e IV), de Paul Simon, *Sacrifice* (Anexo V e VI), de Elton John e Bernie Taupin e *Tears in heaven* (Anexo VII e VIII), de Eric Clapton e Will Jennings, buscando relacioná-las com os seguintes elementos relevantes em nossa pesquisa: as várias teorias de aprendizagem de língua inglesa através da música, as estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990), eixo norteador de nosso estudo, e o uso de atividades musicais que realizamos em sala de aula na aprendizagem de língua inglesa.

Os critérios adotados para a escolha foram: primeiramente, observar uma ordem cronológica da composição das músicas. Assim, cada uma delas representa, respectivamente, uma década dos últimos quarenta anos – décadas de sessenta, setenta, oitenta e noventa. Outro critério utilizado foi a seleção de nomes de cantores e bandas de vulto da música em inglês. Ainda, procuramos selecionar atividades musicais que criamos e com as quais já havíamos trabalhado em sala de aula pelo período de aproximadamente seis anos. O fato de termos trabalhado atividades através de música parece-nos importante porque essa experiência pode nos mostrar resultados concretos obtidos com essas atividades e a receptividade dos alunos em relação à música e às tarefas realizadas. Por fim, analisamos, em cada música, atividades que exploram uma habilidade em especial no aprendiz, seja ela a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral ou a escrita.

Observamos, antecipadamente, que as músicas analisadas poderão ser trabalhadas com atividades que desenvolvam várias habilidades ao mesmo tempo, idéia esta sustentada por Griffie (1992), Kanel (1996), Miragaya (1992) e Murphey

(1992). Para ressaltar a polivalência da música na exploração de várias habilidades ao mesmo tempo, Griffée, por exemplo, considera que a música pode assumir um caráter de texto, podendo ser trabalhada como um poema ou conto. O autor também afirma que a música é uma cápsula de cultura, pela significativa informação social que carrega. Por conseguinte, acredita que as músicas representam importantes ferramentas para ensinar conversação, vocabulário, conteúdo gramatical, pronúncia, entre outros. Procuraremos, entretanto, concentrar nossa análise naquela habilidade que melhor pode ser explorada em cada música.

3.4.1 Análise da atividade da música *Yellow submarine* (Lennon e McCartney)

Yellow submarine é uma música que ilustra uma atividade de compreensão de leitura, o que não significa, contudo, que seja a única habilidade a ser explorada, uma vez que o aluno possivelmente ouvirá a música, quando, então, desenvolverá a habilidade de compreensão auditiva. Usamos a técnica de tradução, sugerida por Amorim e Magalhães (1998), que foi realizada através de uma atividade de relacionar colunas. Trata-se de uma tarefa relativamente simples que consiste em associar cada verso da música escrito em inglês com o verso correspondente em português.

A nosso ver, para a realização desta tarefa, que focaliza a compreensão de leitura, o aprendiz poderá valer-se de vários instrumentos, dependendo de seu nível de proficiência, para chegar às respostas. Por este motivo, este tipo de atividade parece ser bem recebido em qualquer nível de aprendizagem de língua inglesa. Para os alunos principiantes, por exemplo, haverá necessidade do auxílio de dicionário em várias ocasiões, devido à sua insuficiência vocabular. Entretanto, por vezes, o conhecimento de uma única palavra do verso pode ajudá-lo a chegar à resposta esperada. Entre os alunos de nível básico, parece estar presente esta última estratégia em especial. Já os alunos de nível intermediário e avançado tendem a resolver a tarefa com grande facilidade, mas com igual entusiasmo que demonstram os alunos de outros níveis de conhecimento.

Mas afinal, por que este tipo de atividade ensina? Inicialmente por despertar, através da leitura, a curiosidade do aprendiz; depois, pela busca de conhecimento relacionado à aquisição de vocabulário; ainda, pela internalização da história que a música conta. Neste caso, favorece o fato de que *Yellow submarine* constitui-se em uma música narrativa que destaca o uso marcante de dois tempos verbais: o passado simples e o presente simples, os quais também poderão ser explorados de formas variadas, seja pela tradução, pronúncia ou escrita. Por fim, consideramos que a atividade de leitura desenvolvida na música analisada ensina por representar especialmente as estratégias cognitivas, as estratégias de compensação e as estratégias afetivas de Oxford (1990).

Retomando, então, o estudo de Oxford referente às estratégias de aprendizagem de línguas, observamos que uma das subdivisões do grupo de estratégias cognitivas - analisar e raciocinar - compreende trabalho de tradução, o qual objetiva o uso de uma língua para entender ou produzir outra. Concluímos também que as estratégias de compensação são utilizadas na atividade musical de *Yellow submarine* no momento em que o aprendiz usa a nova língua para compreensão, apesar de seus limites de conhecimento. Segundo Oxford, esta estratégia pode ser usada para suprir a falta de vocabulário adequado e consiste na prática de *inferir*, momento em que o aprendiz usa pistas lingüísticas, conhecimento do contexto, relações pessoais, tópico e conhecimento geral de mundo, entre outras estratégias para aprender. Oxford assinala que inferir é essencial para as habilidades de ler e ouvir, uma vez que, para que haja entendimento do que foi lido ou ouvido, o aprendiz não precisa entender cada palavra da frase. Ele deve, portanto, dirigir sua atenção a uma informação específica ou buscar o entendimento geral do contexto.

Ao falar das estratégias afetivas, reportamo-nos às idéias de Oxford quanto ao lado afetivo do aprendiz. Para a autora, o lado afetivo envolve as emoções, as atitudes, as motivações e os valores do aprendiz, fatores estes essenciais para seu sucesso ou fracasso na aprendizagem de línguas. Será um bom aprendiz de línguas, portanto, aquele que souber controlar suas emoções. A música apresenta-se, então, como um elemento motivador e redutor de ansiedade.

Algumas características encontradas na música *Yellow submarine* explicam como a música pode motivar o aprendiz e também reduzir sua ansiedade. Segundo Oliveira, em *The Beatles traduzidos* (1999), este grupo musical introduziu novos hábitos e novas concepções no mundo, influenciando várias gerações. É comum vermos, então, pessoas de todas as idades que apreciam e respeitam os Beatles. O autor ainda destaca que, apesar da simplicidade musical, levada pelo baixo e a bateria, há em *Yellow Submarine* uma estranha mistura de efeitos de som, banda de metais, ondas do mar e recipientes de vidro, o que, a nosso ver, chama a atenção do ouvinte e pode mexer com seus sentimentos e motivá-lo. Pensamos que o refrão da música - *We all live in a yellow submarine* - é outro elemento motivador pela sua riqueza sonora e graça na simplicidade da letra.

3.4.2 Análise da atividade da música *Bridge over troubled water* (Paul Simon)

A atividade sugerida para trabalharmos a música *Bridge over troubled water* focaliza inicialmente a habilidade de escrita e posteriormente a habilidade de compreensão auditiva e leitura. Quanto à primeira parte, observamos o uso da técnica de versão parcial da música, que compreende a substituição de frases da mesma. Kanel (1996) classifica esta atividade como uma forma de desenvolver a habilidade de aquisição de vocabulário. Miragaya (1992), por sua vez, acredita que as músicas podem explorar áreas específicas de aprendizagem, como por exemplo, a área semântica, a qual é ilustrada na música citada quando trabalhamos a construção de significado.

Atividades de versão desse gênero parecem-nos apresentar um certo grau de dificuldade em sua realização, não sendo indicadas, portanto, a níveis iniciais de conhecimento do novo idioma. Os aprendizes podem, com o uso do dicionário, descobrir o significado de palavras isoladas da música, como por exemplo, as palavras em destaque no verso *Quando lágrimas estiverem em seus olhos*. É mais complexo, entretanto, descobrirem a construção gramatical correspondente ao futuro do subjuntivo *estiverem* que aparece no mesmo verso, a não ser que possam ouvir a música com a intenção de encontrar as respostas que não conseguiram inicialmente.

Já para os níveis de proficiência intermediários e avançados, essa atividade de versão tende a ser realizada com maior sucesso, embora possam surgir algumas respostas diferentes da versão original da música, em geral gramaticalmente aceitáveis. É o exemplo do verso *Eu vou confortar você*, para o qual o aluno poderá escrever *I'm going to comfort you*, ao invés de *I'll comfort you*. No momento em que o aluno ouve a música, porém, geralmente consegue entender a troca realizada e discutir o porquê da frase original ser mais viável no contexto.

Devemos observar também o conteúdo gramatical que é marcante na música: o uso da condicional real em inglês (Se/Quando + verbo no presente simples + will + verbo na forma básica), correspondente ao futuro do subjuntivo em português (Quando + verbo no futuro do subjuntivo + verbo no futuro do presente). Assim, temos em português *Quando lágrimas estiverem em seus olhos, eu vou secá-las* para a forma em inglês *When tears are in your eyes, I'll dry them all*. Este ponto gramatical pode ser explorado no momento da tradução, como forma de introdução de conteúdo novo ou reforço de conteúdo já conhecido, uma vez que a forma gramatical da condicional em inglês é estranha ao português. O futuro do subjuntivo é expresso pelo presente simples em língua inglesa, o que representa um fator de dificuldade para o aprendiz que tende a usar o futuro com will nesse caso.

Quanto às estratégias de aprendizagem de línguas sugeridas por Oxford, constatamos na música *Bridge over troubled water* a presença da estratégia de memória, que compreende a aprendizagem de vocabulário, sendo que este pode ser recuperado mais tarde, na comunicação. Percebemos, também, a existência da estratégia cognitiva quando o aprendiz usa seu raciocínio dedutivo, partindo do uso de regras gerais e aplicando-as em situações da língua alvo ou quando analisa contrastivamente elementos da nova língua com elementos de sua própria língua. Um item citado anteriormente, que nos parece pertinente aqui, é o uso da condicional em inglês associado ao uso do futuro do subjuntivo em português. Por fim, podemos observar o uso da estratégia afetiva na música analisada. Poderíamos analisar aqui a questão da recompensa pessoal, advinda do ato de realizar um bom trabalho, o que, segundo Oxford, representa uma das manifestações do encorajamento pessoal do aprendiz. É importante que ele encontre satisfação pessoal ao realizar, com êxito,

uma tarefa completa ou parte dela, independente de fatores externos, como o elogio do professor, boa nota, entre outros.

Ainda, existem algumas particularidades da música, citadas em *100 years 100 songs*¹⁹ (1999), que merecem ser levantadas: *Bridge over troubled water* é considerada a melhor música da época de Simon e Garfunkel, um verdadeiro ícone de sua era. Ela apresenta características de um hino, por parecer um canto de louvor religioso significando *Eu serei sua ponte sobre águas turbulentas se você acreditar em Meu Nome*. Além disso, possui uma bela melodia e um arranjo emocionante. Tudo isto concorreu para que fossem feitas mais de cinquenta versões da música. Perguntamo-nos, então, o que houve de tão especial nisso tudo que tornou a música um grande destaque dos anos setenta? Poderia ser toda a afetividade que carrega e conseguiu despertar nos ouvintes?

3.4.3 Análise da atividade da música *Sacrifice* (Elton John e Bernie Taupin)

Na atividade de compreensão auditiva que desenvolvemos para a música *Sacrifice*, o aluno deve, em primeiro lugar, localizar e sublinhar as palavras trocadas na música e, a seguir, deve identificar as palavras originais da música. Fará o uso simultâneo da leitura, embora focalize, a princípio, a compreensão auditiva. Por fim, o aluno desenvolve a habilidade da escrita, ao anotar a palavra que realmente pertence à música.

Para a realização da atividade de compreensão auditiva, destacamos dez palavras da letra original para trabalharmos. A seguir, encontramos palavras parecidas com as originais, tanto na grafia, quanto na pronúncia e realizamos a substituição. Também tomamos o cuidado de utilizar palavras que respeitassem o sentido da frase. Abaixo, podemos comparar as palavras:

Palavras originais:	Palavras utilizadas na substituição:
1. Human (humano)	Woman (mulher)

¹⁹ Cem anos cem músicas.

2. When	(quando)	Then	(então)
3. Calling	(chamando)	Falling	(caindo)
4. Heart	(coração)	Hurt	(dor)
5. Looking	(parecendo)	Working	(funcionando)
6. Word	(palavra)	Sword	(espada)
7. Mutual	(recíproco)	Ritual	(cerimonial)
8. Prison	(prisão)	Reason	(razão)
9. Lose	(perdemos)	Choose	(escolhemos)
10. Tears	(lágrimas)	Fears	(medos)

A atividade musical realizada encontra suporte na pesquisa de Miragaya (1992) que defende a idéia de que o aluno pode ouvir música com a intenção de localizar palavras trocadas na música e reforçar a pronúncia de palavras e expressões desconhecidas. Quanto ao primeiro objetivo citado, constatamos, por exemplo, que a atividade com o primeiro par de palavras trocadas ofereceu grande dificuldade de resolução. Talvez a semelhança sonora das duas palavras – *human* /'hju:mðn/²⁰ (humano) e *woman* /'wʊmðn/ (mulher) - tenha concorrido para isso. Já o último objetivo pode ser exemplificado na música pelo uso de palavras como as do sétimo par *mutual* /'mju:tʃuðl/ e *ritual* /'ritʃuðl/ (recíproco e cerimonial), vocábulos geralmente mais difíceis de serem conhecidos pelo aprendiz e podendo ser, portanto, melhor explorados quanto à pronúncia.

Kanel (1996) também oferece exemplos de atividades de compreensão auditiva em que o aluno ouve e infere o significado de palavras no contexto. A expressão *cold, cold heart* (coração frio, insensível), trocada na música por *cold, cold hurt* (dor fria, insensível) pode servir como exemplo para a técnica citada pela autora. O aprendiz poderá observar que a palavra que melhor adequa-se ao contexto é *heart* e não *hurt*.

Quanto à aplicação da atividade de compreensão auditiva na música *Sacrifice*, observamos que a tarefa parece ser melhor indicada para níveis intermediários e avançados da língua inglesa. Ainda que a primeira parte da atividade, ou seja,

localizar e sublinhar palavras trocadas na música, possa ser realizada com êxito parcial, a segunda parte, que envolve a identificação das palavras originais é bem mais complexa e parece ser possível de ser realizada, principalmente por alunos que já tenham maior vocabulário e maior conhecimento fonético da língua alvo.

Referindo-nos às estratégias de Oxford, constatamos que a estratégia de memória pode ser identificada na música, através do uso de rimas, técnica que, segundo a autora, é eficaz na aprendizagem de vocabulário. Todas as palavras que utilizamos para substituir pelas palavras originais da música rimam com seu par. É só observarmos alguns exemplos de rimas no final dos pares das palavras *prison* /'prɪzn/ e *reason* /'ri:zn/ (prisão e razão), *lose* /lu:s/ e *choose* /tʃu:z/ (perdemos e escolhemos).

O fato da terceira estrofe da música e o coro serem repetidos várias vezes evidencia a presença da estratégia de memória, a qual pertence ao grupo de estratégias cognitivas. Assim, também, ao tentar localizar as palavras trocadas na música e descobrir as palavras originais, o aprendiz estará fazendo uso da estratégia *prestar atenção*, que representa uma das subdivisões das estratégias metacognitivas.

Novamente, como nas músicas analisadas anteriormente, iremos verificar a presença da estratégia afetiva, a qual acreditamos poder ser desencadeada no aprendiz por vários fatores, seja pela beleza da melodia e da letra, pela riqueza de rimas ou pelo carinho manifestado ao cantor.

3.4.4 Análise da atividade da música *Tears in heaven* (Eric Clapton e Will Jennings)

A leitura e/ou a compreensão auditiva são habilidades que devem ser desenvolvidas em primeiro plano para trabalharmos a música *Tears in heaven*, para que assim possamos seguir com a atividade que explora a compreensão oral,

²⁰ Esta transcrição fonética, bem como as demais citadas no trabalho foram retiradas da obra *Dictionary of English language and culture*.

habilidade que destacamos para trabalhar essa música. Podemos, ainda, solicitar que o aluno elabore respostas escritas, culminando com a habilidade da escrita.

A atividade de compreensão oral realizada compreende seis questões discursivas, que envolvem a opinião pessoal do aprendiz, com base em seus valores, crenças e conhecimento. Por este motivo, este tipo de atividade parece ser mais apropriado para ser trabalhado com níveis de língua inglesa avançados, pois o aluno consegue expressar-se com maior profundidade e maior fluência na língua alvo. Trata-se de uma atividade que requer um bom domínio de vocabulário, uso de estruturas gramaticalmente complexas e tomada de decisão no novo idioma.

É importante ressaltar que as questões presentes na atividade de compreensão oral da música *Tears in heaven* irão representar o tipo de questões denominadas *essenciais*. Segundo Wiggins e McTighe (1998), citados por Fraga (2001), esse tipo de questão compreende perguntas provocantes, as quais fazem com que o aluno associe fatos, justifique conexões e sustente posições. São, ainda, questões estimulantes e multifacetadas que procuram revelar a riqueza e a complexidade do assunto. Envolvem a investigação, conduzem a outras perguntas, estimulam o debate e sugerem a pesquisa ao invés da limitação de idéias.

Na primeira questão – O que você sabe sobre esta música? - o aprendiz poderá dar mostras de seu conhecimento de mundo, ao referir-se à triste história da morte do jovem filho de Clapton, fato que inspirou a música *Tears in heaven*. A segunda questão – O que significa *Tears in heaven*? - envolve um exercício simples de tradução do título da música, o qual pode, a seguir, ser interpretado. *Quem é você na música? e eu?* é uma questão que o aluno consegue desvendar, ainda que não conheça a história da música, uma vez que as duas primeiras questões já ofereceram informação suficiente para tal. A seguinte questão *Quais são as principais idéias da primeira estrofe da música?* envolve um trabalho de síntese, além da interpretação propriamente dita. Ao trabalhar o significado das linhas 24 e 25 da música, que traduzidas significam: *Além da porta, eu estou certo de que há paz* o aprendiz poderá falar de suas crenças religiosas. Na última questão *Você acha que a música seria a mesma se outro cantor decidisse interpretá-la?* o aluno coloca suas impressões

peçoais, tentando colocar-se no lugar de Eric Clapton e no lugar de um outro cantor qualquer, cantando *Tears in heaven*.

Como vimos, as questões elaboradas para trabalhar a música sugerem a análise poética da letra da música, o que, segundo Murphey (1992), serve para estimular o uso da língua estrangeira. Para Oxford (1990), a prática oral harmoniza-se com o uso das estratégias sociais, quando o aprendiz questiona, troca idéias e demonstra empatia.

É importante destacar novamente o papel das estratégias afetivas na música. Conforme assinala Oxford, a aprendizagem de línguas é um processo emocional e interpessoal, além de ser cognitivo e/ou metacognitivo. A autora lamenta o fato de que as estratégias afetivas não tenham recebido a devida consideração e mereçam maior estudo.

Parece-nos que as estratégias afetivas são técnicas muito especiais, uma vez que são imensuráveis e não podem ser apreciadas ou vistas. Podem, simplesmente, ser sentidas. A música *Tears in heaven* carrega uma grande afetividade, originária especialmente da história que a gerou e faz despertar sentimentos de tristeza e compaixão no aprendiz. Conforme é destacado em *100 years 100 songs*²¹ (1999), uma música popular raramente expressa tamanha tristeza e, ao mesmo tempo, tamanho bom gosto.

As atividades musicais destacadas mostraram-nos que é possível desenvolvermos uma ou mais habilidades no aprendiz de língua inglesa. Uma atividade pode focalizar uma habilidade em especial, porém, as demais habilidades podem ser exploradas, sendo que algumas surgem naturalmente e outras são solicitadas pelo professor durante a resolução da tarefa. Vimos, também, que as atividades musicais são fundamentadas por autores que pesquisam a aprendizagem de língua inglesa através da música e, além disso, observamos que as atividades musicais envolvem o uso de muitas estratégias de aprendizagem citadas por Oxford (1990).

²¹ Cem anos cem canções.

Essas conclusões a que chegamos expressam e parecem confirmar as crenças do professor ao ensinar língua inglesa através da música. Entretanto, é oportuno nos questionarmos a respeito do aprendiz. Será que ele tem consciência de que ao trabalhar com atividades musicais estará desenvolvendo certa(s) habilidade(s)? Ele acredita que pode aprender através de tarefas com música? Ele gosta de realizar atividades musicais nas aulas de língua inglesa? Na seção seguinte de nosso trabalho, utilizando um questionário pesquisa-de-opinião (Anexo IX), pretendemos que o próprio aluno responda essas questões.

3.5 Questionário sobre música em língua inglesa

Segundo Richards e Lockart (1994), questionários são formas úteis de coletar informações sobre dimensões afetivas do ensino e aprendizado, tais como crenças, atitudes, motivações e preferências. Assim também, Rudio (1982) trata da pesquisa de opinião enquanto investigação de atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas com relação a determinado assunto, com o objetivo de tomada de decisão sobre o mesmo. Também chamada de pesquisa de atitude, a pesquisa de opinião busca descrever procedimentos, descobrir tendências, reconhecer interesses, valores, entre outros.

Esses foram os motivos que nos levaram a realizar um questionário pesquisa-de-opinião sobre música em língua inglesa com vários grupos de alunos com os quais trabalhamos em dois cursos de inglês. Fazem parte deste trabalho alunos de ambos os sexos, com diferentes níveis de proficiência e faixa etária. Selecionamos uma amostra de dez sujeitos, dentre 70, de forma aleatória (casual simples) para análise das questões propostas.

Ressaltamos, porém, que esta parte de nosso trabalho irá restringir-se às cinco últimas questões do questionário, porque as mesmas vêm ao encontro dos objetivos propostos inicialmente em nossa pesquisa, quais sejam, ressaltar a importância da música no ensino e aprendizagem da língua inglesa em especial: mostrar que a

música pode ser trabalhada através de atividades que desenvolvam a compreensão oral, a compreensão auditiva, a escrita e a leitura com os mesmos resultados obtidos ao usarmos outro texto qualquer e contribuir para que os professores tenham mais suporte ao trabalhar com música nas aulas de inglês.

O testemunho do aluno é valoroso no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa através de música. É importante conhecermos suas impressões sobre ouvir música e fazer atividades baseadas em música nas aulas de inglês; descobriremos o quanto pode falar sobre os objetivos de trabalharmos através da música e a noção que tem sobre a motivação e integração causada pela música. Ainda, é importante sabermos o que o aluno pensa sobre a música enquanto estratégia de conhecimento e a influência que a música tem em sua vida em geral.

3.5.1 As respostas dos alunos

Como vimos, as cinco últimas questões do questionário selecionadas para apresentação são subjetivas e envolvem opiniões pessoais do aluno sobre o uso da música em sala de aula. Referimo-nos ao uso de atividades musicais; objetivos do professor ao trabalhar música em sala de aula; a música enquanto estratégia de ensino e aprendizagem; a motivação e interação gerada pelo trabalho através da música. A última questão busca descobrir o papel que a música desempenha em outros momentos da vida dos alunos.

Elencamos, a seguir, as perguntas que destacamos do questionário, com seus devidos resultados:

- Você gosta de ouvir música e fazer atividades baseadas em música nas aulas de inglês? () Sim () Não Por quê?

Os alunos foram unânimes ao responder que gostam de ouvir música e fazer atividades nas aulas de inglês.

Respostas significativas:

“...momento de descontração onde estou aprendendo o que gosto...”

“A aula se torna muito mais envolvente, dinâmica, conseqüentemente, muito mais interessante...”

“...expectativa de algum dia poder compreender as letras...”

“...aumentar nosso vocabulário, melhorar a pronúncia...”

“...estimula o aluno...”, “...é mais um recurso de atividade de ensino-aprendizagem.”

“Quando o aprendizado vem de uma fonte como a música, ele é bem mais aceito...”

“...com música é mais fácil...”

“...momento de relaxamento...”

- Na sua opinião, qual é o objetivo do professor ao trabalhar através de música em sala de aula?

“...ensinar de uma maneira descontraída e diferente da rotina dos livros”.

“...aumento de vocabulário... identificação de elementos da gramática...”

“...acostumar o aluno com a pronúncia de pessoas que falam o inglês com fluência e rotineiramente...”

“...facilitar a aprendizagem baseado no que pode motivar o aluno”.

- Na sua opinião, a música ensina? () Sim () Não Justifique e dê exemplos.
Todos os alunos concordam que a música ensina. É interessante ressaltar que todos os alunos mencionaram o aprendizado de vocabulário através da música. A seguir relacionamos outras idéias dos entrevistados:

“É a relação do conhecimento ao cotidiano”.

“Pode-se trabalhar verbos, estruturas de frases afirmativas, negativas, interrogativas...”

“Quando eu comecei a ser fã do Bon Jovi eu me interessei em conhecer o significado das canções que agradavam. Assim aprendi as letras e traduções. Se isso não tivesse acontecido, eu saberia a metade do que eu sei em inglês”.

“Músicas marcantes ficam na memória e com isso temos em mente palavras que sabemos o seu significado.”

- Na sua opinião, a música motiva e integra alunos e professor?

() Sim () Não Como você percebe isso?

“...quando a professora dá uma atividade com música, nós nos motivamos e fazemos o exercício com vontade.”

“Pelo interesse dos alunos quando o professor proporciona uma hora de música...”

“...tornando a aula prazerosa e possibilitando uma comunicação com o professor através de outros canais de relação.”

“Os alunos e professores se entrosam e aprendem com algo divertido...”

“...todos prestam atenção na letra, na tradução e na pronúncia e todos cantam juntos.”

- Que papel a música desempenha em sua vida?

“É como se as notas musicais se harmonizassem dentro de mim, possibilitando questionamentos, relaxamento, aprendizagens”.

“Para cada momento marcante da minha vida tenho uma música especial”.

“Indispensável. Ela marca momentos, congela épocas da vida...”

“O que seria um “Romantic movie” sem uma linda música...”

“Música é sentimento”.

“...é uma das formas que eu encontro para esquecer dos problemas que fazem parte de minha vida...”

“É minha companhia diária”.

“Estou sempre em função de música com o violão e CDs, clipes, shows. Música, para mim, é a melhor coisa que existe e eu viveria só para a música”.

3.5.2 Considerações sobre as informações coletadas

Os resultados das perguntas do questionário pesquisa-de-opinião, referentes ao uso da música nas aulas de língua inglesa, surpreenderam-nos porque os alunos têm a convicção de que a música atua como uma ferramenta de ensino, motivação e integração²². Os mesmos demonstram interesse em realizar atividades musicais nas aulas de língua inglesa porque gostam de música²³, acreditam que a música pode desenvolver ou aperfeiçoar alguma(s) de suas habilidades no processo de

²² Idéias expressas através das respostas dadas a terceira e quarta perguntas analisadas no questionário.

aprendizagem, têm consciência dos objetivos do professor ao trabalhar através de atividades musicais e apreciam a atmosfera agradável que se cria com o uso da música²⁴. Essas informações registradas permitem-nos inferir que o aluno, assim como o professor, reconhece que a música é uma estratégia eficaz de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Percebemos, assim, a relevância de nosso estudo através da trajetória histórica da música e sua importância na vida dos seres humanos. Destacamos sua presença na formação do indivíduo, ainda com os gregos e observamos seu percurso na educação enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem. A análise de algumas atividades musicais mostrou-nos que a música pode ajudar a desenvolver as habilidades de compreensão auditiva, leitura, compreensão oral e compreensão escrita no aprendiz. Desta forma, consideramos que a música representa uma estratégia eficaz de aprendizagem no ensino de língua inglesa. O questionário pesquisa-de-opinião foi importante para firmar a opinião do aluno a este respeito.

²³ Idéias expressas através das respostas dadas a primeira questão analisada no questionário.

²⁴ Idéias expressas através das respostas dadas a segunda e terceira questões analisadas no questionário.

CAPÍTULO 4

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi o de investigar o papel da música como estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa enquanto língua estrangeira ou segunda língua. Sistematizamos esse estudo, desenvolvendo objetivos mais específicos, quais sejam: ressaltar a importância da música na vida do ser humano, em especial em sua educação, voltada ao ensino e aprendizagem de línguas; demonstrar que a música pode ser trabalhada através de atividades de compreensão oral, escrita, compreensão auditiva e leitura, com resultados que se aproximam àqueles obtidos quando utilizamos outros textos. Pretendemos, com isso, também contribuir para que educadores tenham mais suporte teórico ao trabalhar com música nas aulas de língua inglesa em particular, e de línguas estrangeiras em geral.

No primeiro capítulo destacamos, de modo geral, o importante papel da música na vida das pessoas, focalizando, a seguir, seu papel na educação. Problemas que impedem ou dificultam a utilização da música em sala de aula foram também ressaltados. A partir dessas constatações, encaminhamos nossa pesquisa para seu objetivo principal: a importância da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa.

No segundo capítulo investimos em uma pesquisa exploratória, com vistas a criar uma maior familiaridade do pesquisador e leitor com o tema *música*: sua importância, origem, percurso na formação do ser humano, seu papel na aquisição de línguas em geral e, sobretudo, enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa.

Com referência à trajetória da música na formação do ser humano, destacamos, entre os autores pesquisados, Zimmermann (1996). A autora defende a evolução da música em quatro níveis: primeiramente como forma de comunicação do homem com suas divindades, evoluindo, a seguir, para uma forma de ciência. Mais

tarde, há um retorno à religiosidade e a música firma-se, igualmente, enquanto manifestação artística e forma de divertimento.

Acompanhamos, a seguir, a trajetória histórica da música: estudamos sua manifestação religiosa e artística na mitologia greco-romana e verificamos que é neste momento que a música começa a fazer parte da educação do ser humano. Passamos pela Idade Média (meados do século XV), com a redescoberta da cultura clássica greco-romana, o surgimento do Renascimento (onde o homem coloca-se como centro do universo) e o destaque à polifonia. Prosseguimos com o desenvolvimento do sinfonismo no século XVIII, época marcada pela negação da música como expressão de sentimento e pela sua valoração como fonte criadora de beleza. Observamos que, a seguir, há uma nova aceitação da música como forma de expressar sentimentos e essa característica associada à característica de criação de beleza da música permanece até meados do século XIX. A partir daí até o final do século XIX, volta-se a adotar a concepção de que a música não pode ser vista somente como a linguagem dos sentimentos. Já o mundo contemporâneo mostra-nos a música como uma manifestação artística de composição livre, criativa e com alicerces na pesquisa.

Na educação, a música passou a ser utilizada desde a instrução formal na Idade Média com o ensino do latim, quando apareceram alguns materiais que incluíam músicas para aprendizagem de línguas. No entanto, esta situação prolongou-se por cerca de meio século e novas informações sobre o uso da música na aprendizagem de línguas só foram obtidas a partir do século XX, com atividades musicais para crianças e o surgimento do primeiro artigo e o primeiro livro, os quais associam o uso da música ao ensino de inglês como língua estrangeira.

As informações obtidas anteriormente nos revelam a presença constante da música na vida do ser humano. Entretanto, os estudos relativos ao uso da música enquanto parte ativa na aprendizagem de línguas são recentes e reduzidos. Entre os anos 50 e 70 observamos uma maior utilização da música como recurso do método audiolingual. Já os anos 60 representam, a nosso ver, um momento importante na história da música enquanto estratégia de aprendizagem mais ampla, porque assinalam o uso da música em sala de aula pelos seus benefícios lingüísticos,

motivação e interesse, contexto cultural, gramática e prática da pronúncia. É nesta fase que começamos a vislumbrar o uso da música enquanto estratégia de aprendizagem, voltada ao desenvolvimento das habilidades de aprendizagem (fala, escrita, compreensão auditiva e leitura). Passados aproximadamente dez anos, foi registrado um progresso notável no número de material escrito sobre o uso da música em sala de aula. Infelizmente, na atualidade parece estar havendo pouca pesquisa nesta área, se compararmos a pesquisas em outras áreas de ensino.

Verificamos que existe, entretanto, uma preocupação constante dos professores que trabalham com música em destacar suas várias utilidades na aprendizagem de língua inglesa, por acreditarem que as músicas fazem parte do universo de comunicação das pessoas, sendo natural, por conseguinte, que façam parte de sua educação. Vários autores dedicaram-se, então, a esse estudo. Para Miragaya (1992), por exemplo, as músicas são responsáveis pela retenção de diferentes tipos de informação na memória, estimulam a criatividade e atuam na área psico-emotiva. Kanel (1996) reconhece o valor da música nas aulas de língua estrangeira para estimular o interesse e motivar, além de ser excelente fonte de informação social, pois tem a característica de um texto comum e pode ensinar conversação, vocabulário, estruturas gramaticais e pronúncia, entre outras habilidades. Murphey (1990 a, 1992), por sua vez, destaca, além das características já citadas, o uso da repetição, da linguagem simples e conversacional, o efeito relaxante produzido pela música, a apropriação da música pelo ouvinte, o qual a relaciona com sua própria vivência.

Ficou evidente que a música representa uma importante estratégia de aprendizagem no ensino da língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira. A pesquisa de Oxford (1990), eixo norteador de nosso trabalho, vem corroborar esta afirmação. A autora define as estratégias de aprendizagem como ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, rápido, agradável, mais auto-dirigido e transferível a novas situações. Ela também destaca a importância do professor ao identificar as estratégias de aprendizagem em seus alunos, conduzir o trabalho nessas estratégias a ajudar o aluno a ser mais independente.

A partir disso, desenvolvemos, em nosso estudo, o sistema de estratégias de aprendizagem de línguas apresentado por Oxford, relacionando-o com o uso da música na aprendizagem de língua inglesa. Esse sistema é composto por duas classes – estratégias diretas e estratégias indiretas; seis grupos: estratégias de memória, cognitivas e de compensação (pertencentes ao grupo de estratégias diretas) e estratégias metacognitivas, afetivas e sociais (pertencentes ao grupo de estratégias indiretas). Os seis grupos, por sua vez, subdividem-se em dezenove conjuntos, dos quais somente o grupo *reduzir a ansiedade*, parte integrante das estratégias afetivas, cita diretamente a música como estratégia de aprendizagem de línguas. Observamos, contudo, pelas suas características mais evidentes, que outros nove grupos podem representar a música nesse sentido. Como não aprofundamos nosso estudo nos grupos restantes, não podemos precisar sua relação com o uso da música.

Acreditamos que a música se faz representar em todos os seis grupos de estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford. Podemos identificá-la nas **estratégias de memória**, por exemplo, quando o aprendiz utiliza a rima para aprender e armazenar vocabulário; nas **estratégias cognitivas**, no momento da repetição, prática natural da língua (a prática do novo idioma em um contexto natural, nesse caso o próprio ato de ouvir a música) e ao descobrir significados de palavras ou traduzir; nas **estratégias de compensação**, no momento de fazer suposições ou inferir, usando pistas como o contexto, situação, relações pessoais, tópico e conhecimento geral de mundo. A música ainda se faz representar nas **estratégias metacognitivas**, quando o aprendiz focaliza sua aprendizagem na música, organizando, planejando, avaliando e procurando oportunidades práticas fora da sala de aula para aprimorar seu conhecimento. As **estratégias sociais** possibilitam a comunicação pelo questionamento e pela troca de idéias, que podem ser explorados através da música, a qual segundo Root (1986) é um ato de comunicação. Já as **estratégias afetivas** são citadas como as mais evidentes no uso da música no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Elas refletem o lado afetivo do aprendiz: seu nível de ansiedade, auto-estima, interação e motivação, elementos que são essenciais para o sucesso na aprendizagem de línguas.

Mas afinal, como realizar isso tudo na prática? Como fazer uso da música como estratégia de aprendizagem nas aulas de língua inglesa? O terceiro capítulo de

nosso estudo teve como objetivo esclarecer essas questões, desenvolvendo uma pesquisa de caráter descritivo. Foram descritas as várias possibilidades de trabalharmos com atividades musicais, focalizando o desenvolvimento das habilidades de aprendizagem, quais sejam, a compreensão auditiva, a leitura, a compreensão oral e a escrita. Também foram analisadas quatro músicas já trabalhadas com os alunos, sendo que cada uma contempla uma atividade em uma habilidade específica. Ressaltamos ainda, o uso da estratégia afetiva por se fazer presente nas quatro habilidades envolvidas na aprendizagem. Por fim, apresentamos a opinião de nossos alunos quanto ao uso de atividades musicais nas aulas de língua inglesa.

A atividade musical da música *Yellow submarine*, de Lennon e McCartney (1966), explorou a habilidade de compreensão escrita, descrita por Amorim e Magalhães (1998) como técnica de tradução e representou especialmente as seguintes estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford (1990): **estratégias cognitivas** (o trabalho de tradução em si), as **estratégias de compensação** (ao inferir significados na música) e as **estratégias afetivas** (simpatia do ouvinte pelo grupo musical, efeitos sonoros incomuns e refrão chamativo).

Bridge over troubled water, de Paul Simon (1970), focalizou a atividade de compreensão escrita, através da técnica de versão parcial da música (Kanel, 1996). Constatamos que esta técnica representa a **estratégia de memória** de Oxford, que visa a aquisição de vocabulário. Também observamos, na música, a presença da **estratégia cognitiva** no momento em que o aprendiz usa seu raciocínio dedutivo, procurando entender o significado de expressões, ou mesmo, criando uma nova expressão. A **estratégia afetiva** parece nascer a partir da melodia e arranjo marcantes somados à letra com características de um hino de louvor religioso

A terceira atividade com a música *Sacrifice*, de Elton John e Bernie Taupin (1989), explorou a atividade de compreensão auditiva, embasada na teoria de Kanel (1996) que apresenta a técnica de inferir o significado de palavras do contexto e Miragaya (1992), que cita a técnica de localizar palavras trocadas na música e reforçar a pronúncia de palavras e expressões desconhecidas. Ao associarmos as técnicas citadas com as estratégias de aprendizagem de línguas de Oxford,

encontramos a **estratégia de memória**, identificada na música pelo uso de rimas; a **estratégia cognitiva**, evidenciada pela repetição de passagens da música e a **estratégia metacognitiva** utilizada quando o aprendiz localiza as palavras trocadas na música e tenta descobrir as palavras originais. Mais uma vez encontramos a **estratégia afetiva** que consideramos ser originária da riqueza de rimas, beleza da melodia e da letra somados ao carinho pelo cantor.

A quarta música, *Tears in heaven*, de Eric Clapton e Will Jennings (1992), destacou uma atividade de compreensão oral, a qual desencadeou o uso das **estratégias sociais**, através do questionamento, troca de idéias e demonstração de empatia. A **estratégia afetiva**, nessa música parece advir da história trágica que gerou a música (a morte do filho de Clapton).

A parte final de nosso estudo compreende um questionário que foi aplicado aos nossos alunos, com a intenção de descobrir sua opinião quanto às atividades musicais realizadas nas aulas de língua inglesa. Constatamos que os mesmos acreditam na efetividade desse tipo de trabalho, pois gostam de ouvir música e fazer atividades baseadas em música e, além disso, consideram que a música ensina, motiva e integra alunos e professores.

Concluimos que nosso trabalho com atividades musicais nas aulas de língua inglesa antes desta pesquisa foi realizado apenas a partir de nossas impressões pessoais, sem, contudo, ser desmerecido, pois mostrou-nos que o que fazíamos intuitivamente até então encontra respaldo científico.

Consideramos que as idéias apresentadas até aqui corroboram a hipótese levantada em nosso trabalho de que a música é uma das estratégias de aprendizagem, evidenciada nas estratégias afetivas enquanto elemento redutor de ansiedade. Também confirmamos a hipótese de que podemos trabalhar a música como trabalhamos um outro tipo de texto, através de tarefas voltadas ao ensino das quatro habilidades de aprendizagem de línguas – produção oral e escrita, compreensão auditiva e leitura. O que representou uma descoberta em nosso estudo, porém, foi o fato de inferirmos que a música, pelas suas características analisadas, se faz presente em outras estratégias de aprendizagem e não somente nas estratégias afetivas. Isso

amplia a área de abrangência do estudo do uso da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Lamentavelmente, observamos uma realidade ainda vinculada ao tradicionalismo, expresso pela repetição de práticas pedagógicas no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras através da música. Entendemos que a música deve ser utilizada enquanto texto e destacamos o papel dos elementos formadores do saber musical - ritmo e som - no processo de aprendizagem de línguas.

Reconhecemos as limitações de nosso estudo na questão do aprofundamento teórico, onde novas estratégias poderiam ser sistematizadas e, quem sabe, pudessem também apresentar relação com a música. Reconhecemos, sobretudo nossas limitações na questão da análise de atividades musicais, já que poucas músicas foram exploradas nesse estudo. Acreditamos que novas pesquisas fazem-se necessárias na área de aprendizagem de língua inglesa através da música, especialmente na literatura nacional, motivo pelo qual sugerimos uma continuidade deste trabalho tanto em nível teórico quanto em nível prático.

Ao finalizar, nos questionamos quanto a alguns tópicos que poderiam ser desenvolvidos ou aprofundados em novos estudos que tratem do uso da música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa: que ênfase os livros didáticos dedicam ao trabalho com música? O que existe na literatura nacional quanto ao uso da música enquanto estratégia afetiva no ensino de línguas? Como desenvolver atividades musicais em sala de aula que rompam com parâmetros tradicionais de repetição de práticas pedagógicas, tornando o aluno sujeito ativo no processo e o professor um colaborador/orientador? De que forma(s) a música pode ser trabalhada como um outro tipo de texto? Qual é a concepção de aprendizagem e de conhecimento que o educador tem ao utilizar a música enquanto estratégia de aprendizagem? E o aluno, que percepções tem a esse respeito? Afinal, qual é o valor da música no processo educativo, em especial nas línguas estrangeiras?... Repensar tais questões é ter novos olhares sobre ferramentas que podem tornar-se cada vez mais eficazes no processo de aprendizagem dos alunos – a música, em especial.

BIBLIOGRAFIA

- AMORIM, Vanessa; MAGALHÃES, Vivian. Atividades com música. In: _____.
Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Reus, 1998. p.95-110.
- ANDRADE, Mário Raul Moraes de. **Introdução à estética musical** (1893 – 1945); pesquisa, estabelecimento de texto, introdução e notas por Flávia Camargo Toni. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- ARMSTRONG, Thomas. How to awaken genius in the classroom. In: _____.
Awakening genius in the classroom. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. p.48-81.
- BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CLAPTON, Eric. Tears in heaven [Eric Clapton/Will Jennings]. In: _____. **Eric Clapton unplugged**, 1992. MTV Networks. Reprise Records. faixa 4.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de lingüística.** São Paulo: Coltrix, 1993.
- DICTIONARY OF ENGLISH LANGUAGE AND CULTURE.** England: Longman Group UK Limited, 1992.
- DOCUMENTO BÁSICO DO ENEM (EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO),** 1998.
- ELLIS, Rod. Classroom second language acquisition. In: _____. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994. p.561-663.

_____. Explaining individual differences in second language acquisition. In: _____ . **The study of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. p.467-560.

ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo-Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda, 1995. vol. 15.

FRAGA, Sandra Madalena da. **Língua estrangeira moderna no vestibular: que conhecimento lingüístico é exigido nas provas de língua espanhola?** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFRGS, outubro de 2001. Dissertação de Mestrado.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. Nonlanguage influences. In: _____. **Second language acquisition: and introductory course**. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, 1994. p.232-269.

_____. The lexicon. In: _____. **Second language acquisition: and introductory course**. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, 1994. p.270-294.

GRIFFEE, Dale T. **Songs in action**. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1992.

HADLEY, Alice Omaggio. On knowing a language: defining and assessing proficiency. In: _____. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993. p.1-40.

_____. On learning a language: some theoretical perspectives. In: _____. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993. p.41-69.

_____. Teaching for cultural understanding. In: _____. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1993. p.353-407.

HANCOCK, Mark. **Singing grammar: teaching grammar through songs.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

JENSEN, Eric. Enriched environments and the brain. In: _____. **Teaching with the brain in mind.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. p.29-40.

_____. Motivation and rewards. In: _____. **Teaching with the brain in mind.** Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998. p.62-70.

JOHN Elton. Sacrifice (1989). [Elton John/Bernie Taupin]. In: _____. **The very best of Elton John**, 1990, Happenstance Ltd., CD 2, faixa 14.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação** (1997), tradução: Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KANEL, Kim R. Teaching with music: song-based tasks in the EFL classroom. In: _____. **Multimedia language teaching.** Tokyo and San Francisco: Logos International, 1996. p.114-148.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. Explanation for differential success among second language learners. In: _____. **An introduction to second language acquisition research.** London and New York: Longman, 1991. p.153-219.

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

MIRAGAYA, Ana Maria. **On the use of rock 'n' roll songs in the EFL classroom.** In: 3rd BRAZ-TESSOL (1992), São Paulo, 1994. p.156-161.

MURPHEY, Tim. **Pop music EFL in the natural environment of adolescents: extent, explanation and exploitation.** IATEFL Newsletter. Aug. (G.B.), 1984.

_____. **English through music: a sheltered subject matter course.** CILA Bulletin. Oct. (Switzerland), 1987. p.95-100.

_____. **The popularity of pop songs in language teaching: an historical perspective.** English Teachers Association. Switzerland, Newsletter 5:3, 1988. p.10-12.

_____. **Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages.** PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990 a.

_____. **Music and song: teacher's resource series edited by Alan Maley.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

MURPHEY, Tim; ALBER, J. L. **A pop song register: the motherese of adolescents as effective foreigner talk.** TESSOL Quarterly, 19(4), 1985. p.793-795.

OLIVEIRA, Flavio M. de. **The Beatles traduzidos.** Porto Alegre: Di Artes, 1999.

ONE HUNDRED YEARS ONE HUNDRED SONGS. London: Omibus Press, 1999.

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

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. **Nova escola.** Entrevista concedida à Paola Gentile e Roberta Bencini. Genebra. Set. 2000. p.19-31.

RICHARD-AMATO. Toward an interactional approach. In: _____. **Making it happen: interaction in the second language classroom.** New York: Longman, 1996. p.37-60.

_____. The affective domain. In: _____. **Making it happen: interaction in the second language classroom.** New York: Longman, 1996. p.77-92.

_____. Jazz chants, music, and poetry. In: _____. **Making it happen: interacting in the second language classroom.** New York: Longman, 1996. p.156-171.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. Approaches to classroom investigation in teaching. In: _____. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.6-28.

_____. Focus on learner. In: _____. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.52-77.

ROOT JR., Robert L. A listener's guide to the rhetoric of popular music. In: **Journal of popular culture.** vol. 20, nº 1. Bowling Green State: University Popular Press, 1986. p.15-26.

RUDIO, Franz Victor. Pesquisa descritiva e pesquisa experimental. In: _____. **Introdução ao projeto de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1982. p.55-60.

SANTOS, Fátima Beatriz de Castro. **Relação entre estruturas da mente e alfabetização musical na formação do docente de música.** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria, 1998. p.72-79.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SIMON and GARFUNKEL. Bridge over troubled water (1970). [Paul Simon]. In: _____. **Simon and Garfunkel's greatest hits,** BIEM/STEMRA, faixa 9.

THE BEATLES. Yellow submarine (1966). [John Lennon/Paul Mc Cartney]. In: _____. **The Beatles 1,** 2000, EMI Records Ltd., faixa 15.

ZIMMERMANN, Nilsa. **A música através dos tempos.** São Paulo: Paulinas, 1996.

ANEXOS

ANEXO I

Música 1 - Yellow submarine (Lennon e McCartney, Vocal/Solo: Ringo Star, 1966)

Atividade Musical: Associar as colunas

Habilidade focalizada em primeiro plano: Leitura

Habilidade focalizada em segundo plano: Compreensão auditiva

YELLOW SUBMARINE

1. In the town where I was born
2. Lived a man who sailed to sea
3. And he told us of his life
4. In the land of submarines
5. So we sailed up to the sun
6. Till we found the sea of green
7. And we lived beneath the waves
8. In our yellow submarine

Chorus

9. We all live in a
Yellow submarine (3x)
We all live in a
Yellow submarine (3x)
10. And our friends are all aboard
11. Many more of them live next door
12. And the band begins to play

Chorus

13. As we live a life of ease
14. Everyone of us
15. Has all we need
16. Sky of blue and sea of green
In our yellow submarine

Chorus**SUBMARINO AMARELO**

- () Nós todos vivemos em um
- () E a banda começa a tocar
- () Na terra dos submarinos
- () E todos os nossos amigos estão a bordo
- () Até encontrarmos o verde do mar
- () Em nosso submarino amarelo
- () A maioria deles são nossos vizinhos
- () Tem tudo o que precisa
- () Como vivemos uma vida fácil
- () Na cidade em que eu nasci
- () O azul do céu e o verde do mar
- () Cada um de nós
- () Então nós velejamos até o sol
- () Vivia um homem que velejava no mar
- () E vivemos embaixo das ondas
- () E ele nos contou sobre sua vida

ANEXO II

Música 1 - Yellow submarine (Lennon e McCartney, Vocal/Solo: Ringo Star, 1966)
Atividade Musical: Associar as colunas
Habilidade focalizada: Leitura
Habilidade focalizada em segundo plano: Compreensão auditiva
Chave de Respostas

YELLOW SUBMARINE

1. In the town where I was born
2. Lived a man who sailed to sea
3. And he told us of his life
4. In the land of submarines
5. So we sailed up to the sun
6. Till we found the sea of green
7. And we lived beneath the waves
8. In our yellow submarine

Chorus

9. We all live in a
 Yellow submarine (3x)
 We all live in a
 Yellow submarine (3x)
10. And our friends are all aboard
11. Many more of them live next door
12. And the band begins to play

Chorus

13. As we live a life of ease
14. Everyone of us
15. Has all we need
16. Sky of blue and sea of green
 In our yellow submarine

Chorus**SUBMARINO AMARELO**

- (9) Nós todos vivemos em um
- (12) E a banda começa a tocar
- (4) Na terra dos submarinos
- (10) E todos os nossos amigos estão a bordo
- (6) Até encontrarmos o verde do mar
- (8) Em nosso submarino amarelo
- (11) A maioria deles são nossos vizinhos
- (15) Tem tudo o que precisa
- (13) Como vivemos uma vida fácil
- (1) Na cidade em que eu nasci
- (16) O azul do céu e o verde do mar
- (14) Cada um de nós
- (5) Então nós velejamos até o sol
- (2) Vivia um homem que velejava no mar
- (7) E vivemos embaixo das ondas
- (3) E ele nos contou sobre sua vida

ANEXO III

Música 2 - Bridge over troubled water (Paul Simon, Vocal: Simon e Garfunkel, 1970)

Atividade Musical: Escrever as frases em Inglês. Ouvir a música e verificar as respostas dadas.

Habilidade focalizada em primeiro plano: Escrita

Habilidades focalizadas em segundo plano: Compreensão auditiva e leitura

BRIDGE OVER TROUBLED WATERVerse 1

1. When you're weary,
2. Feeling small,
3. _____ (Quando lágrimas estiverem em seus olhos)
4. I'll dry them all;
5. I'm on your side.
6. Oh, when times get rough
7. _____ (E amigos não podem simplesmente ser encontrados)
8. Like a bridge over troubled water
9. I will lay me down.
10. Like a bridge over troubled water
11. I will lay me down.

Verse 2

12. When you're down and out
13. When you're on the street,
14. When evening falls so hard
15. _____ (Eu vou confortar você)
16. I'll take your part
17. _____ (Oh, quando a escuridão vier)
18. And pain is all around.
19. Like a bridge over troubled water
20. I will lay me down

21. Like a bridge over troubled water

22. I will lay me down

Verse 3

23. Sail on silver girl, sail on by

24. Your time has come to shine

25. _____ (Todos os seus sonhos estão a caminho)

26. See how they shine

27. _____ (Oh, se você precisar de um amigo)

28. I'm sailing right behind.

29. Like a bridge over troubled water

30. I will ease your mind

31. _____ (Como uma ponte sobre águas agitadas)

32. I will ease your mind.

ANEXO IV

Música 2 - Bridge over troubled water (Paul Simon, Vocal: Simon e Garfunkel, 1970)

Atividade Musical: Escrever as frases em Inglês. Ouvir a música e verificar as respostas dadas.

Habilidade focalizada em primeiro plano: Escrita

Habilidades focalizadas em segundo plano: Compreensão auditiva e leitura

Chave de Respostas

BRIDGE OVER TROUBLED WATER

Verse 1

1. When you're weary,
2. Feeling small,
3. When tears are in your eyes, (Quando lágrimas estiverem em seus olhos)
4. I'll dry them all;
5. I'm on your side.
6. Oh, when times get rough
7. And friends just can't be found, (E amigos não podem simplesmente ser encontrados)
8. Like a bridge over troubled water
9. I will lay me down.
10. Like a bridge over troubled water
11. I will lay me down.

Verse 2

12. When you're down and out
13. When you're on the street,
14. When evening falls so hard
15. I will comfort you (Eu vou confortar você)
16. I'll take your part
17. Oh, When darkness comes (Oh, quando a escuridão vier)
18. And pain is all around.
19. Like a bridge over troubled water

20. I will lay me down
21. Like a bridge over troubled water
22. I will lay me down

Verse 3

23. Sail on silver girl, sail on by
24. Your time has come to shine
25. All your dreams are on their way (Todos os seus sonhos estão a caminho)
26. See how they shine
27. Oh, if you need a friend (Oh, se você precisar de um amigo)
28. I'm sailing right behind.
29. Like a bridge over troubled water
30. I will ease your mind
31. Like a bridge over troubled water (Como uma ponte sobre águas agitadas)
32. I will ease your mind.

ANEXO V

Música 3 – Sacrifice (Elton John e Bernie Taupin, 1989)

Atividade musical: Localizar e sublinhar palavras trocadas na música. Identificar as palavras originais e escrevê-las nos parênteses.

Habilidade focalizada em primeiro plano: Compreensão auditiva.

Habilidade focalizada em segundo plano: Leitura e escrita

SACRIFICE

Verse 1

1. It's a woman sign (_____)
2. When things go wrong
3. Then the scent of her lingers (_____)
4. And temptations strong

Verse 2

5. Into the boundry
6. Of each married man
7. Sweet deceit comes falling (_____)
8. And negativity lands.

Chorus

9. Cold cold hurt (_____)
10. Hard done by you
11. Some things working better baby (_____)
12. Just passing through

Verse 3

13. And It's no sacrifice
14. Just a simple sword (_____)
15. It's two hearts living
16. In two separate worlds
17. But It's no sacrifice

18. No sacrifice
19. It's no sacrifice at all.

Verse 4

20. Ritual misunderstanding (_____)
21. After the fact
22. Sensitivity builds a reason (_____)
23. In the final act.

Verse 5

24. We choose direction (_____)
25. No stone unturned
26. No fears to damn you (_____)
27. When jealousy burns.

Repeat Chorus and Verse 3 (2x)

ANEXO VI

Música 3 – Sacrifice (Elton John e Bernie Taupin, 1989)

Atividade musical: Localizar e sublinhar palavras trocadas na música. Identificar as palavras originais e escrevê-las nos parênteses.

Habilidade focalizada em primeiro plano: Compreensão auditiva.

Habilidade focalizada em segundo plano: Leitura e escrita

Chave de Respostas

SACRIFICE

Verse 1

1. It's a woman sign (human)
2. When things go wrong
3. Then the scent of her lingers (When)
4. And temptations strong

Verse 2

5. Into the boundry
6. Of each married man
7. Sweet deceit comes falling (calling)
8. And negativity lands.

Chorus

9. Cold cold hurt (heart)
10. Hard done by you
11. Some things working better baby (looking)
12. Just passing through

Verse 3

13. And It's no sacrifice
14. Just a simple sword (word)
15. It's two hearts living
16. In two separate worlds
17. But It's no sacrifice
18. No sacrifice

19. It's no sacrifice at all.

Verse 4

20. Ritual misunderstanding (mutual)

21. After the fact

22. Sensitivity builds a reason (prison)

23. In the final act.

Verse 5

24. We choose direction (lose)

25. No stone unturned

26. No fears to damn you (tears)

27. When jealousy burns.

Repeat Chorus and Verse 3 (2x)

ANEXO VII

Música 4 – Tears in heaven (Eric Clapton e Will Jennings, Vocal: Eric Clapton, 1992)

Atividade musical: Discutir algumas questões sobre a música

Habilidade focalizada: Compreensão oral

Outras habilidades: Leitura, Compreensão auditiva e escrita (se solicitado)

TEARS IN HEAVENVerse 1

1. Would you know my name
2. If I saw you in heaven?
3. Would it be the same
4. If I saw you in heaven?
5. I must be strong
6. And carry on,
7. ‘Cause I know
8. I don’t belong
9. Here in heaven.

Verse 2

10. Would you hold my hand
11. If I saw you in heaven?
12. Would you help me stand
13. If I saw you in heaven?
14. I’ll find my way
15. Through night and day
16. ‘Cause I know
17. I just can’t stay
18. Here in heaven.

Verse 3

19. Time can bring you down,
20. Time can bend your knees.
21. Time can break your heart,
22. Have you begging please,
23. Begging please.

Verse 4

24. Beyond the door
 25. There's peace, I'm sure
 26. And I know
 27. There'll be no more
 28. Tears in heaven
- Repeat Verse 1

1. *What do you know about this song?*
O que você sabe sobre esta música?
2. *What does **Tears in Heaven** mean?*
O que significa *Tears in Heaven*?
3. *Who is **you** in the song? And who is **I** in the song?*
Quem é *você* na música? E *eu*?
4. *What are the main ideas in the first verse of the song?*
Quais são as principais idéias da primeira estrofe da música?
5. *In your opinion, what does the composer mean by lines 24 and 25 of the song?*
Em sua opinião, o que o compositor quer dizer com as linhas 24 e 25 da música?
6. *Do you think the song would be the same if another singer decided to cover it?*
Você acha que a música seria a mesma se outro cantor decidisse interpretá-la?

ANEXO VIII

Música 4 – Tears in heaven (Eric Clapton e Will Jennings, Vocal: Eric Clapton, 1992)

Atividade musical: Discutir algumas questões sobre a música

Habilidade focalizada: Compreensão oral

Outras habilidades: Leitura, Compreensão auditiva e escrita (se solicitado)

Chave de Respostas (várias possibilidades de respostas)

TEARS IN HEAVENVerse 1

1. Would you know my name
2. If I saw you in heaven?
3. Would it be the same
4. If I saw you in heaven?
5. I must be strong
6. And carry on,
7. ‘Cause I know
8. I don’t belong
9. Here in heaven.

Verse 2

10. Would you hold my hand
11. If I saw you in heaven?
12. Would you help me stand
13. If I saw you in heaven?
14. I’ll find my way
15. Through night and day
16. ‘Cause I know
17. I just can’t stay
18. Here in heaven.

Verse 3

19. Time can bring you down,
20. Time can bend your knees.
21. Time can break your heart,
22. Have you begging please,
23. Begging please.

Verse 4

24. Beyond the door
 25. There's peace, I'm sure
 26. And I know
 27. There'll be no more
 28. Tears in heaven
- Repeat Verse 1

1. *What do you know about this song?*

O que você sabe sobre esta música?

It's about the tragic death of Clapton's young son Conor, who fell from a window in a Manhattan apartment.

É sobre a morte trágica do filho pequeno de Clapton chamado Conor, que caiu de uma janela de um apartamento em Manhattan.

2. *What does **Tears in Heaven** mean?*

O que significa **Tears in Heaven**?

Lágrimas no céu.

3. *Who is **you** in the song? And who is **I** in the song?*

Quem é *você* na música? E *eu*?

*I is the composer/father who addresses himself to his dead son (**you**).*

*Eu é o compositor/pai que se dirige ao filho morto (*você*).*

4. *What are the main ideas in the first verse of the song?*

Quais são as principais idéias da primeira estrofe da música?

The father asks his son if he would recognize him in heaven and if they would live the same way they lived before. However, the father knows he has to lead his life here and live with this.

O pai pergunta a seu filho se ele o reconheceria no céu e se eles viveriam da mesma forma que viviam antes. Entretanto, o pai sabe que tem que levar sua vida na terra e conformar-se.

5. *In your opinion, what does the composer mean by lines 24 and 25 of the song?*

Em sua opinião, o que o compositor quer dizer com as linhas 24 e 25 da música?

Maybe he means that after death we'll find peace.

Talvez ele queira dizer que após a morte encontraremos paz.

6. *Do you think the song would be the same if another singer decided to cover it?*

Você acha que a música seria a mesma se outro cantor decidisse interpretá-la?

No, because unfortunately it was Eric Clapton who lived the situation of the song. Although the performers always sing with great emotion, nobody else could sing it with such emotion.

Não, porque infelizmente foi Eric Clapton que viveu a situação da música. Embora os intérpretes sempre cantem com emoção, ninguém mais poderia cantá-la com tamanha emoção.

ANEXO IX

Questionário sobre música em língua inglesa

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

Tempo que estuda inglês em curso: _____ semestre(s)

Que tipo de música em inglês você mais gosta? Assinale com um X sua(s) preferência(s).

<input type="checkbox"/> Popular	<input type="checkbox"/> Rap	<input type="checkbox"/> Jazz
<input type="checkbox"/> Dançante	<input type="checkbox"/> Country(sertaneja)	<input type="checkbox"/> Reggae
<input type="checkbox"/> Rock	<input type="checkbox"/> New age(relaxamento)	<input type="checkbox"/> Romântica
<input type="checkbox"/> Clássica	<input type="checkbox"/> Heavy metal (rock pesado)	<input type="checkbox"/> Outros

Qual seu gosto musical? Marque primeiro com 1, segundo com 2, etc..

Música brasileira
 Música italiana
 Música francesa
 Música em inglês
 Música em espanhol
 Outras

Liste 3 cantores ou grupos de música em inglês que você mais gosta.

(1) _____
(2) _____
(3) _____

Quais são três músicas em inglês especiais para você?

(1) _____
(2) _____
(3) _____

Onde você geralmente ouve música? Assinale 1,2,3, etc..

<input type="checkbox"/> em meu quarto	<input type="checkbox"/> em restaurantes	<input type="checkbox"/> outros
<input type="checkbox"/> no carro	<input type="checkbox"/> em aula	
<input type="checkbox"/> em casa	<input type="checkbox"/> na bicicleta/caminhando(walkman)	
<input type="checkbox"/> na casa dos amigos	<input type="checkbox"/> no trabalho	

Que contato(s) você tem com música? Marque S(sim) e N(não).

toca algum instrumento estuda música

<input type="checkbox"/> faz aulas de dança	<input type="checkbox"/> escreve música
<input type="checkbox"/> canta em coral, banda	<input type="checkbox"/> canta Karaokê
<input type="checkbox"/> lê revistas sobre música	<input type="checkbox"/> assiste programas com música
<input type="checkbox"/> ouve rádio	<input type="checkbox"/> faz atividades com música em sala de aula

Você gosta de ouvir música e fazer atividades baseadas em música nas aulas de inglês?

Sim Não

Por quê?

Na sua opinião:

Qual é o objetivo do professor ao trabalhar através de música em sala de aula?

A música ensina?

Sim Não

Justifique e dê exemplos.

A música motiva e integra alunos e professor?

Sim Não

Como você percebe isso?

Que papel a música desempenha em sua vida?
