

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS / CEPAE
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**A MÚSICA COMO ELEMENTO LÚDICO NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM
AULAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE**

**GOIÂNIA – GOIÁS
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS / CEPAE
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA: ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**A MÚSICA COMO ELEMENTO LÚDICO NO
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS EM
AULAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª FASE**

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Língua, Tradução e Cultura

Orientador: Profª Drª Barbra Sabota

Proponente: Suzana de Oliveira Fialho Rocha

**GOIÂNIA – GOIÁS
2009**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao meu grande Deus por iluminar a minha vida e sempre guiar os meus passos, meus pensamentos e minhas atitudes. Também, por propiciar mais uma etapa dos meus estudos, dando-me sabedoria e inteligência.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dra. Barbra Sabota, por seu dinamismo e eficiência, pela coragem e sinceridade em orientar esta pesquisa de modo sério e transparente, mas sem perder a tranquilidade e a amabilidade.

Ao meu querido esposo, amigo, companheiro e confidente, que mesmo em momentos de intempéries, soube me amparar e me estimular, encorajando-me com seu espírito lutador. Aos meus amados filhos Victor e Vitória, que com suas maneiras despojadas de qualquer egoísmo, suportaram minha ausência nos momentos de estudo.

À minha família: meu pai herói, minha mãe obstinada, meus irmãos lutadores e minha dócil irmã, que, com força de vontade e garra, chegaram onde estão bem sucedidos e me incentivaram a percorrer mais essa jornada. À minha querida sogra Vanda, que carregou meus filhos em orações quando estive ausente. Às minhas pequenas sobrinhas, Ana Sara, Ana Lídia, Ana Carolina, Ana Flora, Júlia e Alice, que com tanta paciência, toleraram que eu conversasse e cantasse em língua estrangeira desde suas primeiras tenras “lalações”.

Aos meus amigos distantes e próximos, que mesmo às vezes sem pronunciarem uma palavra sequer, torciam por mim a todo o instante. À Halline, Susana e Josué, meus cunhados amados, que não escondiam a admiração por eu ainda ter ânimo de enfrentar uma universidade, mesmo tendo que trabalhar tanto.

Aos meus amigos e colegas de curso, principalmente Marilda, Magda e William, que com autenticidade e respeito, confiaram-me a função de “barranco” em nossas aulas. Só vocês sabem o que isso significa. E não somente eu os ajudei, vocês também me iluminaram com seus exemplos generosos de vida.

Aos meus atenciosos e ilustres professores: Eliane, por sua imensa paciência e presteza; Alexandre, por sua alegria esfuziante; Delaine, por seu amplo conhecimento; Nilvânia, por sua severidade; Margarida, por sua extrema dedicação; Heloísa, por sua amabilidade e delicadeza; Dilys, por sua eficiência; Deise e Silvana, por nos tocar subjetivamente, Newton, por sua linguagem de corpo; Lucielena, por sua seriedade; Maria Cristina, por seu bom humor e Francisco, por seu grande conhecimento acadêmico e humildade.

E por fim, aos queridos colegas de trabalho e à Graça Fleury, minha querida diretora, que soube me guiar e incentivar a lutar e melhorar sempre. Graça, obrigada por confiar em mim!

Muito obrigada a todos!

"I wanted to write joyful music that made other people feel good. Music that helps and heals, because I believe that the music is the voice of God."

(Brian Wilson)

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO.....	8
Justificativa	9
Fundamentação teórica	10
Objetivos.....	10
Metodologia	10
Perguntas de pesquisa	11
Organização da pesquisa.....	11
CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
1.1 Lúdico: conceito e importância.....	12
1.2 Língua, cultura e tradução entrelaçadas nas canções.....	13
1.3 A música e a subjetividade	14
1.4 Música e canção: diferenças na língua portuguesa e inglesa	16
1.4.1 O aspecto afetivo	17
1.4.2 O aspecto lingüístico.....	18
1.4.2.1 As canções no ensino da gramática	20
1.4.2.2 As canções e o cognitivo léxico.....	20
1.4.2.3 A música e a memória.....	21
1.4.2.4 As canções no ensino de pronúncia	22
1.4.3 O método sugestopédico: a música a seu favor	23
1.4.4 <i>Total Physical Response</i> : os movimentos corporais e a música.....	24
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	26
2.1 A escolha da abordagem qualitativa	26
2.2 A pesquisa qualitativa e a análise documental.....	27

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS CANÇÕES	30
3.1 This little light of mine (Harry Dixon Loes, 1920).....	31
3.2 You are my sunshine (Oliver Hood, 1939).....	34
3.3 Twist of the body (desconhecido).....	36
3.4 The animals can say (desconhecido)	39
3.5 Oh, Susanna (Stephen Foster, 1847).....	41
3.6 If you're happy (Alfred Smith, 1940).....	43
3.7 Winter Light (Sarah Brightman, 2001).....	44
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de analisar as canções estrangeiras (*chants*) tendo a música como mediadora no ensino de Línguas Estrangeiras em salas de aula de ensino fundamental – 1ª fase. Como a música é um campo que exerce fascínio a todo ser humano, no tocante aos aspectos cognitivo e afetivo, esta pesquisa visa a utilização dessa arte no auxílio do ensino de estruturas fraseológicas, de fonemas estrangeiros, de vocabulário diversificado, além de focar uma pluralidade cultural, aguçando e motivando a curiosidade da criança a aprender de forma prazerosa. A pesquisa contempla o método qualitativo, usando o instrumento de análise documental. A partir desse estudo, o professor poderá ter consciência de estar formando seres humanos mais sensíveis e harmoniosos, além de propiciar o aprendizado de um novo idioma e seus aspectos linguísticos de maneira agradável. Podemos concluir que a música pode gerar ambientes lúdicos, interativos e divertidos, ao mesmo tempo em que possibilita a interiorização de estruturas linguísticas.

ABSTRACT

This study has the purpose of analyzing foreign songs (*chants*) having music as mediator in the teaching of Foreign Languages in classrooms of elementary teaching – 1st stage. As the music is a fascinating camp on the cognitive and affective aspects of the human being, this search uses this art to teaching the phrasal structures, foreign phonemes, diverse vocabulary, besides focusing several cultures, stimulating and motivating the child's curiosity to learning in a pleasant way. The search covers the qualitative method, using the tool of the documentary analysis. From this study, the teacher would have conscience to be forming sensible and harmonious human beings, besides to promote the learning of a new language and their linguistic aspects in a pleasant way. We can conclude that music can promote playful, interactive and fun environments, while allowing the internalization of linguistic structures.

INTRODUÇÃO

Music is a more potent instrument than any other for education.¹

(Platão apud Lake, 2002)

Ao fazermos uma retrospectiva ao longo dos nossos anos, poderemos constatar que a nossa vida foi um misto de momentos ora tristes, ora alegres, às vezes eufóricos, outros de introspecção, mas muitos deles marcados por uma canção. Quem não se lembra das músicas entoadas pelos nossos pais, quando éramos bem pequenos? E a canção do primeiro amor? As trilhas sonoras dos filmes românticos? Ou as canções alegres e pulsantes, embalando as festas? Até mesmo aquela melodia fúnebre entoada em memória a um ente querido... Até para memorizar a tabuada, fazíamos algumas paródias com os números! Como podemos perceber, muitos dos nossos momentos foram afetados e marcados por canções, e nossa memória está repleta de episódios que ficaram armazenados por conta de alguma canção especial.

Vivenciando as experiências de sala de aula, podemos constatar as dificuldades e complexidades do aprendizado de uma língua estrangeira. E por que não utilizar a música como mediadora nessa aprendizagem, já que esta permeia a vida do ser humano de forma profunda? De acordo com Griffiee (1992 apud Gobbi, 2001), além de propiciar um ambiente acolhedor, de cooperação e solidariedade na sala de aula, o que é importante para o aprendizado, ela representa a compreensão da cultura, representa um conhecimento de mundo, abrange um contexto histórico-social de um povo e é um veículo da linguagem que oferece ao aprendiz muito mais do que cantar; ela oferece a

¹ “A música é o instrumento educacional mais potente do que qualquer outro.”

oportunidade de externar sentimento e oralidade de forma lúdica. Portanto, é inegável o impacto que a música exerce na subjetividade humana, seja em maior ou menor escala.

Justificativa

Segundo Vilaça (2006), os seres humanos são musicais por natureza, amam cantar e ouvir canções. Dever-se-ia tirar proveito da música para motivar as pessoas em quase todas as áreas de estudo, pressuposto defendido por Murphey (1992), Schoepp (2001), Lake, (2003), Pereira (2007) dentre outros, que afirmam que a música muda a rotina das atividades da sala de aula. É um elemento fundamental para desenvolver as habilidades auditivas, orais, da leitura e da escrita.

Durante minha trajetória como professora, trabalhando com música no ensino de línguas para crianças do ensino fundamental – 1ª fase –, pude perceber forte ligação entre uma área e outra, já que ambas requerem um ouvido aguçado. Desenvolvi como musicista, além do gosto musical, uma grande curiosidade pela musicalidade da língua inglesa, uma vez que a inserção desse idioma em nossa cultura é intensa. Aprendi, quando pequena, a pronunciar as primeiras palavras do idioma através da música estrangeira. Como a música é algo vivo que age diretamente nos sentimentos, e que é impregnada na vida do ser humano desde que ele nasce, percebi que as frases de algumas delas não caíam no esquecimento jamais. Muito do que falo hoje, seja em inglês ou outros idiomas, provém das canções aprendidas ao longo da minha vida, já que a abordagem da língua estrangeira tornou-se mais fácil e prazeroso para mim através dessa arte.

Campos (2004, p. 109) ressalta que a democratização da música na sala de aula é algo que vem se popularizando no mundo inteiro. A autora também afirma que “no Brasil, apesar da tão propalada ‘musicalidade’ do povo brasileiro, nota-se que há um longo caminho em direção à implementação sistemática da educação musical na escola (...)”. Na busca por fundamentos que orientassem esse estudo, alguns autores foram pesquisados. Mas poucos abordam a música no ensino de línguas estrangeiras para crianças de primeira fase. Tomando alguns exemplos e adaptando-os para a realidade da minha sala de aula, procurarei trazer à luz o meu anseio em contribuir e mostrar a relevância do tema para a área de pesquisa em ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Fundamentação teórica

Este estudo sustenta-se sobre um arcabouço teórico: o ensino de língua estrangeira através do uso da música na sala de aula de crianças com idade que variam entre sete e onze anos. Defendendo essa prática, alguns autores nos nortearão ao decorrer deste estudo. (Murphey, 1992; Jedynak, 2000; Gobbi, 2001; Schoepp, 2001; Lake, 2002; Campos, 2004; Pessôa e Duqueviz, 2006; Pereira, 2007; Fernandes, 2008 entre outros). Alguns outros aspectos teóricos, como ludicidade, afetividade, interação e os métodos *Suggestopedia* e *Total Physical Response* serão tratados em uma exposição mais abreviada, tendo Krashen (1985); Aguilar (2001); Cunha (2002); Cook (2002); Larsen-Freeman (2000) dentre outros, a nos orientar.

Objetivos

O objetivo deste presente estudo é investigar e analisar a música como intercessora lúdica no ensino/aprendizagem de língua inglesa. De maneira mais específica, esta pesquisa pretende:

1. Analisar e descobrir como algumas das canções (*chants*) do repertório musical infantil podem ser usadas em salas de aula de educação infantil – 1ª fase para o ensino de alguns aspectos gramaticais, lexicais, fonológicos e culturais.
2. Selecionar algumas destas canções e analisar itens de pronúncia, gramática, vocabulário, cultura e outros, como também incentivar o uso da música no intuito de motivar, divertir, relaxar e quebrar a rotina da sala de aula.

Metodologia

Os princípios metodológicos que nortearão este estudo estão enquadrados nos procedimentos qualitativos de pesquisa. O tipo de pesquisa será a abordagem de análise documental. Alguns autores que exploram esses estudos foram pesquisados. Lüdke e

André (1986), Creswell (2007), Lankshear e Knobel (2008), dentre outros, foram investigados para a orientação da metodologia deste estudo.

Assim, por intermédio de livros, artigos, monografias, dissertações, teses e sites educativos, procuro trazer à luz os meus objetivos por intermédio da busca de autores que investigam a música como mediadora no ensino de línguas estrangeiras. Concomitantemente, faço um paralelo dessa busca com minha experiência utilizando as canções em sala de aula.

Perguntas de pesquisa

De acordo com os objetivos citados, as perguntas a seguir surgiram:

- Que aspectos linguísticos a música pode influenciar no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira?
- Quais canções (*chants*) podem ser utilizadas no ensino de algumas estruturas linguísticas, bem como aspectos culturais e afetivos?

Organização da pesquisa

Este estudo é composto de quatro capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo explicitamos os princípios, ou seja, os referenciais teóricos que orientam o uso de música e canções (*chants*) no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.

No segundo capítulo discutimos a metodologia utilizada, ou seja, o tipo de pesquisa qualitativa que empregamos para a realização deste estudo.

No terceiro capítulo coletamos e analisamos as canções que nos norteiam no auxílio do ensino de algumas estruturas linguísticas como gramática, fonética, vocabulário, dentre outras, e o estudo de cada canção.

No quarto capítulo estão as considerações finais, onde retomamos as perguntas de pesquisa, os objetivos e sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

*There is no human society without its poetry. There is no human society without its music.*²

(Maley, 1992, p. 3)

Neste capítulo tratamos da literatura e seus respectivos autores que orientam o estudo da música na sala de aula de língua estrangeira. Discutimos o conceito das palavras lúdico, língua, cultura e tradução, da diferença do conceito música e canção na língua inglesa, das questões afetivas que envolvem uma sala de aula, da interação e motivação das crianças frente ao aprendizado através de canções, o cognitivo léxico adquirido por meio dessa abordagem, aquisição dos fonemas estrangeiros e estruturas gramaticais. Os métodos *Suggestopedia* e *Total Physical Response*, abordagens usadas nas aulas de língua estrangeira são também discutidos.

1.1 Lúdico: conceito e importância

Antes de tratarmos, especificamente, da problemática sob estudo nesta pesquisa, é válido esclarecer o significado da palavra *lúdico*. Segundo Ferreira (1988, p. 402) lúdico significa o que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. Pereira (2007) também corrobora que é por meio de atividades lúdicas que a criança internaliza

² “Não há sociedade humana sem sua poesia. Não há sociedade humana sem sua música”.

estruturas sociais como regras, respeito etc, desenvolvendo o aprendizado, a criatividade e o conhecimento. Não é coincidência que brincar, tocar e jogar em inglês têm a mesma definição: *to play* (Willis, 2003, p. 542).

A ludicidade na sala de aula de Língua Estrangeira é de suma importância para o aprendizado (Cook, 2000 apud Callegaro e Gil, 2005, p. 121). O autor acredita que a linguagem lúdica “é de particular relevância para adaptação mental dos indivíduos, para a sociedade e para as espécies e está aí para ser explorada para nossa vantagem em muitas áreas da atividade humana”. O autor ainda afirma que a ludicidade é importante nas interações sociais e na memorização das crianças, e que também as auxiliaria a adquirir sua primeira língua. Para Cardoso (2001 apud Pereira, 2007) ludicidade é uma característica essencial para o desenvolvimento do ser humano. Vygotsky (1998 apud Pereira, 2007, p. 35) afirma que lúdico e prazer estão ligados de forma entranhável, e “é através de experiências lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores”.

Trazendo à luz a temática do presente estudo, podemos fazer uma analogia entre ludicidade e música: esta última entrelaça o brincar, o divertir e o aprender uma língua através de canções que despertem o interesse e a motivação das crianças, além da apreensão de uma cultura, as suas diferenças lingüísticas e a tradução. No próximo item discutimos as diferenças entre os construtos língua, cultura e tradução e como a música está intrínseca nos três conceitos.

1.2 Língua, cultura e tradução entrelaçadas nas canções

De acordo com Saussure (1975, p. 17), língua é um “produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”, ou seja, a língua é dotada de estruturas sintáticas, morfológicas, fonéticas e sociais de uma determinada comunidade. As canções podem trazer em seus textos as estruturas linguísticas de uma sociedade; por isso há a hipótese de que alguns professores acreditam que canções podem auxiliar no ensino dessas estruturas.

Para Tylor (1871 apud Laraia, 1986, p. 25) cultura é “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. A música pode estar

inserida em um dos termos que Tylor identificou – a arte – como uma das características do que é cultura. A música pode demonstrar e transmitir os costumes e hábitos de uma sociedade, e através de algumas canções folclóricas ou tradicionais de países estrangeiros, o professor pode explorar o conteúdo intrínseco em seus textos.

Segundo Campos (1986) tradução é converter de uma língua para outra o texto escrito na primeira língua. Campos ainda ressalta que não se traduz de uma língua para outra, e sim, traduz-se de uma cultura para outra. A tradução não pode substituir o texto original, mas, tentar recriá-lo. É necessário ter um conhecimento geral da cultura da língua que se está traduzindo. Ao mencionar a tradução de poesia, o autor afirma que perde-se muito da essência quando se traduz textos poéticos. Ao fazer uma ligação com o texto das canções, podemos concluir que traduzir uma canção não é fácil, pois há que se considerar que é importante não só manter o significado, mas também o ritmo, a rima, os acentos tônicos etc. Do contrário, pode-se originar o *ruído*, termo utilizado por Campos (1986) para designar tudo o que atrapalha a chegada de uma boa recepção da mensagem. Explicitamos a seguir algumas considerações a respeito de como a música pode afetar a subjetividade humana.

1.3 A música e a subjetividade

Segundo Schoepp (2001), as canções têm permeado as experiências humanas desde que o homem pode se lembrar, têm se tornado parte integral de nossas experiências linguísticas e, se utilizadas conjuntamente com as atividades propostas nesta pesquisa, podem ser de grande valor. Em diversas áreas do conhecimento humano, como a Neurologia, Psicologia e Musicoterapia dentre outras, tenta-se investigar o efeito que a música exerce sobre o homem, afirma Pereira (2007). A autora declara que os cientistas tem chegado à deduções relevantes a respeito de como a música afeta física e psicologicamente o ser humano, tais como influências positivas sobre diversas partes e funções do corpo, estímulo para o funcionamento de órgãos, sendo, às vezes, usada como terapia em casos de doenças físicas e mentais. “É difícil encontrar uma única fração do corpo que não sofra a influência dos tons musicais” (Tame, 1984, p. 146 apud Pereira, 2007, p. 33).

Além de ser um dos veículos mais importantes para que o ser humano libere suas emoções e demonstre seus sentimentos, a música também nos abre um amplo

caminho para o aspecto sociocultural, abrangendo a linguagem e a cultura de um povo, suas crenças, valores e hábitos linguísticos, levando a motivação, a curiosidade e a satisfação para as aulas de Língua Estrangeira (Pereira, 2007). Segundo Lake (2003), uma canção é muito mais do que palavras no papel; ela é carregada de mensagens. Pesquisadores como Murphey (1992), Lake (2003), Pereira (2007) dentre outros afirmam que a música treina o cérebro a raciocinar mais, e que quando se aprende com música, os dois lados do cérebro são ativados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) que norteiam a utilização da música na sala de aula, a linguagem musical é uma excelente forma para a expressão de sentimentos, desenvolvimento da auto-estima, do equilíbrio emocional, da aquisição de conhecimentos, além de um poderoso meio de integração social. Conforme Pereira (2007, p. 34), é indiscutível que escutar uma música provoca no ser humano algum tipo de emoção. “Sensações de relaxamento, calma, alegria, entusiasmo, ansiedade, euforia, medo, irritação, entre outras, podem ser geradas e/ou potencializadas com o simples fato de ouvirmos uma canção”, ressalta a autora. Portanto, não há como negar que a música pode afetar a subjetividade do ser humano, influenciando os aspectos cognitivos e emocionais.

Discutindo sobre os benefícios da música para o ser humano, podemos concluir que essa arte:

- expressa sentimentos, sejam de alegria, tristeza ou nostalgia – quando ouvimos uma canção que marcou algum episódio em nossa vida, sentimentos diversos podem aflorar;
- toca a parte subjetiva do ser humano – é raro alguém se sentir indiferente aos acordes de uma canção;
- o canto relaxa os músculos vocais (Freeman, 2000) – as canções evocam emoções positivas, o que pode desfazer a tensão na musculatura das pregas vocais e dissipar os medos, receios, timidez e ansiedades;
- propicia ambientes prazerosos ao aprendizado – as canções podem energizar ou relaxar o ambiente;
- muda a rotina da sala de aula (Fernandes, 2008) – após um tempo com atividades cansativas, as canções podem propiciar momentos agradáveis;
- é um excelente meio para a pronúncia (Lake, 2002) – a métrica rítmica e a melodia ajudam a pronúncia de sons estrangeiros;

- traz à tona talentos escondidos (Jedynak, 2000) – *performances* musicais podem desencadear descobertas de aptidões e habilidades artísticas;

Conforme Huber (2003), a música contribui para fortalecer os laços sociais entre os aprendizes que, graças às *performances*, coreografias e improvisos, comunicam e interagem veementemente, favorece as capacidades linguísticas e as competências no âmbito social, contribuindo para criar um clima propício ao aprendizado.

Abordando o poder da música no processo ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, resultando em um melhor desempenho do aluno, Mezan (2006, p. 16) afirma que “a subjetividade humana é complicada demais para ser manipulada sem cuidado. Qual paralelo poderíamos fazer? Talvez com a educação musical, em que o entusiasmo e o envolvimento do aluno são essenciais para a aprendizagem.” Ou seja, podemos chegar à conclusão de que as artes de um modo geral podem gerar benefícios terapêuticos ao ser humano, tendo a música como uma das grandes vantagens à introspecção humana, ao relaxamento, à diversão e ao aprendizado. Explanaremos, a seguir, alguns aspectos subjetivos envolvendo o aprendizado de canções e língua estrangeira.

1.4 Música e canção: diferenças na língua portuguesa e inglesa

Na língua portuguesa coloquial parece não haver distinções entre os vocábulos “música” e “canção”. Existe uma falsa impressão, imposta pela mídia, de que música é *apenas* a combinação de sons, e que música é sinônimo de canção. Segundo Seeger, (2008, p. 20), música é também “a intenção de fazer sons, é a mobilização de grupos para fazer sons, é a indústria da fabricação, distribuição e propaganda sobre música (...) é um dos processos sociais através dos quais as pessoas criam e participam em relações sociais (...)”. Ou seja, música é uma arte social e cultural em que pessoas produzem sons no intuito de comercializarem ou propagarem ao redor do mundo. De acordo com Tatit (2007 apud Silva, 2007) canção é a união entre letra, melodia, harmonia e ritmo, e não podemos afirmar que é sinônimo de música. Podemos chegar à conclusão sucinta de que música é a arte dos sons e canção é o ato de cantar.

As diferenças na língua inglesa são mais perceptíveis. Macmillan English Dictionary (2007, p. 985) define música (*music*) como “sons produzidos por vozes ou instrumentos arranjados de maneira que é agradável de ouvir; a arte ou atividade de

escrever, realizar ou estudar música” (tradução nossa). Igualmente, Macmillan (2007, p. 1424) define canção (*song*) como “uma peça de música com palavras que você canta; a arte ou atividade de cantar” (tradução nossa). Na língua inglesa também há o termo *chant* que Macmillan (2007, p. 238) define como “(...) melodia com uma palavra ou frase cantada várias vezes; uma música religiosa com uma gama limitada de notas.” Podemos concluir que *chant* pode ser uma melodia geralmente curta e repetitiva, e as palavras são uma afirmação de alguma ação, brincadeira ou jogo, com o objetivo de ensinar algo. Isto é, na língua inglesa música é a arte, canção é o canto propriamente dito e *chant* é a canção com função pedagógica. Discorrendo sobre a música como intercessora no ensino de línguas estrangeiras, explicitamos a seguir de forma concisa sobre como essa arte pode influenciar o comportamento humano.

1.4.1 O aspecto afetivo

Segundo Krashen (1982 apud Figueiredo, 2004), existem cinco hipóteses relevantes para o aprendizado de línguas estrangeiras: o filtro afetivo, o monitor, o *input*, a ordem natural e a diferença entre aprendizado e aquisição. Discorreremos sobre o filtro afetivo, que é uma metáfora para explicitar que há um bloqueio mental com o qual o indivíduo se depara ao aprender uma língua (Krashen, 1985 apud Figueiredo, 2004). Esse aprendizado traz a ansiedade, o medo e a insegurança em expor sua oralidade num idioma estrangeiro, resultando em baixa auto-estima. Para um aprendizado eficaz, o filtro afetivo deve estar baixo, o ambiente deve ser estimulante e a motivação, que é a chave para a aprendizagem, deve vir à tona. Lile (2002 apud Pereira, 2007, p. 36) declara que motivação é um elemento essencial para a aprendizagem, “a espinha dorsal de qualquer sala de aula”. Lake (2002) afirma que muitos alunos vêm para a sala de aula com um sentimento de incerteza e medo, se sentem extirpados de sua cultura nativa ao tentar uma nova língua e lutam desesperadamente para se adaptar ao novo ambiente, causando perturbações nos seus filtros afetivos. Esses transtornos podem ser ultrapassados com o auxílio da música, afirma Lake (2003, p. 1), que também alega que a música é uma arte

tridimensional. Uma canção é mais do que palavras no papel. Ela transmite uma mensagem. Pesquisadores descobriram que a música treina o cérebro para formas superiores de pensamento. A utilização da música na aquisição

da L1 é fácil de perceber. A criança aprende a cantar antes de falar. (tradução nossa).

De acordo com essa afirmação, conclui-se que, primeiro, a criança escuta e, em seguida, fala. Às vezes crianças pequenas aprendem, antes de falar, canções tradicionais de berço que seus pais muitas vezes cantam com o intuito de ensinar algo. Talvez seja por isso que aprender canções para a estruturação de frases, aquisição de vocabulário e fonemas estrangeiros pode ser relevante. Defendendo a música como mediadora no ensino de línguas, Fernandes (2008) afirma que essa arte desencadeia o bem-estar subjetivo, ou seja, o prazer. Proporciona, além da alegria na sala de aula, um meio eficiente para que o aluno exteriorize sua oralidade sem medos, receios ou culpas. Ou seja, a música abre portas para uma *performance* mais natural, espontânea, dissipando assim a timidez e a insegurança de expressar-se em público.

Murphey (1992) declara que a música pode ser útil como estratégia de aprendizagem de língua inglesa por dois motivos: primeiro, ela pode ser elemento de motivação, e segundo, o insumo – ou seja, o *input* – da linguagem das canções pode estar de acordo com algumas razões já existentes para a aquisição de línguas, tais como a simplicidade textual e a semelhança que apresenta com o discurso do falante, seja na língua materna ou na língua alvo. Parece-nos claro que os textos das canções influenciam de forma positiva no aprendizado por serem curtas, repetitivas, de fácil linguagem textual e por possuírem uma métrica rítmica que pode auxiliar na memorização de estruturas fraseológicas. A seguir, outro aspecto será analisado em concordância com o aprendizado de uma língua estrangeira através de canções.

1.4.2 O aspecto linguístico

Diversos autores como Murphey (1992), Lake (2002), Schoepp (2001), Pessôa e Duqueviz (2006) e outros, focam o uso da música na sala de aula de LE com o objetivo de favorecer o ensino e a aprendizagem, principalmente, de gramática, pronúncia e vocabulário.

De acordo com Schoepp (2001), além da automatização, algumas canções são modelos excelentes de Inglês coloquial, isto é, a linguagem informal da fala. As canções são repletas de frases úteis para o dia a dia, ou até expressões idiomáticas, as quais não

são aprendidas no ensino formal de língua estrangeira. Pessôa e Duqueviz (2006) afirmam que além de promover uma atmosfera relaxante, a música pode ser usada para ensinar uma variedade de itens linguísticos, tais como frases padrão, vocabulário, pronúncia, ritmo, adjetivos e advérbios.

Murphey (1992) afirma que o uso das canções na sala de aula pode ajudar:

- No estudo da gramática – as frases das canções são estruturas prontas que podem ser automatizadas;
- Na prática de compreensões orais (*listening*) – apreciação de nativos cantando e o desenvolvimento de atividades contextuais sobre as canções estudadas auxiliam na acuidade auditiva;
- Na tradução – possibilidades de traduzir e criar versões da língua estrangeira para a língua materna pode se tornar em momentos de grande aprendizagem;
- Na energização ou no relaxamento mental – o ritmo das canções pode fornecer ambientes agitados ou tranquilos;
- Na prática de pronúncia e entonação – a métrica rítmica juntamente com a melodia auxilia na memorização de fonemas e na entonação correta das palavras;
- Na quebra da rotina – a música pode trazer ambientes prazerosos após muitas lições maçantes;
- No ensino de vocabulário e cultura – as canções ajudam na aquisição de novas palavras e também na apreensão da cultura dos países, afinal, cultura e língua são inseparáveis (Freeman, 2000);
- Na diversão – às vezes as canções têm características de jogos, brincadeiras e movimentos corporais, e podem trazer momentos lúdicos.

Lake (2002) certifica que a música ajuda na pronúncia e na aquisição da gramática e do vocabulário, ajuda a ver a beleza e variedade de uma língua, traz o interesse e o sentimento de solidariedade para a sala de aula e oferece a oportunidade do aprendizado multicultural. Linguagem e música estão intimamente ligadas nos processos de aprendizagem do cérebro, reitera o autor. No subitem seguinte, exemplificamos alguns aspectos gramaticais que podem ser adquiridos com o auxílio dos textos das canções.

1.4.2.1 As canções no ensino da gramática

Ellis (1997) declara que ao aprender uma segunda língua, o aprendiz se submete a uma ordem de aquisição, ou seja, o aluno adquire estruturas gramaticais em uma sequência definida. Por exemplo, o aluno adquire primeiro o progressivo com *ing* antes de aprender o *past tense* (ed) dos verbos regulares, o plural com “s” é adquirido antes e mais facilmente do que o “s” da terceira pessoa do singular. Ellis (1997) sugere que pode haver uma ordem natural de aquisição de língua estrangeira a qual os aprendizes seguem.

Saricoban e Metin (2006) afirmam que canções e poemas podem contextualizar um aspecto gramatical de forma eficiente. Desde que o texto do poema ou da canção é recitado, cantado e repetido, a prática de uma determinada estrutura gramatical se torna mais efetiva. Os autores afirmam que através da repetição de textos dos poemas ou canções vinculados à melodia e à métrica rítmica, as estruturas gramaticais são internalizadas mais profundamente. Podemos concluir que as canções podem automatizar estruturas que são mais difíceis de ser aprendidas, como por exemplo o “s” da terceira pessoa do singular ou conjugações dos verbos irregulares e regulares dentre outros aspectos. No item a seguir, discutimos a respeito da aquisição da estrutura da língua mediada pelas canções.

1.4.2.2 As canções e o cognitivo léxico

Schoepp (2001) afirma que o uso de canções pode auxiliar a automatizar o processo do desenvolvimento da linguagem. Cantar requer memorização e repetição consistentes de textos. “Um dos componentes da fluência linguística envolve tanto saber o que dizer quanto produzir linguagem rapidamente e sem pausas”, afirma Gatbonton e Segalowitz (1988 apud Schoepp, 2001). O autor nos dá um exemplo da canção “*Sailing*”, de Rod Stewart, que fornece muitas oportunidades para os alunos focarem o *present progressive tense*. Este exemplo, apesar de focar o aspecto gramatical, também deixa entrever os inúmeros verbos que podem ser internalizados através da canção. “O estilo repetitivo da canção propicia uma atividade na qual os alunos criam suas próprias frases no *present progressive tense*, baseadas em seus próprios interesses.” Ou seja, após o aprendizado de alguns verbos do cotidiano como *to write, to read, to walk* etc, as

crianças poderão criar frases como: “*I am writing, I am writing, in my notebook with my friends*”, (exemplo dado pelo autor). Essa técnica nos remete ao ensino/aprendizagem através dos *drills*, prática utilizada no método áudio-lingual. Essa abordagem utiliza a repetição de frases padrões para memorização, ora modificando o sujeito, ora o verbo, ora o substantivo, mas com as mesmas estruturas (Larsen-Freeman, 2000).

Para Richards (1969 apud Pereira, 2007), o uso da música no ensino/aprendizagem de língua estrangeira ajuda o aluno a apreender vocabulário, pronúncia e estruturas padrões de frases. É através dos textos das canções que podemos identificar, memorizar e praticar itens sintáticos, morfológicos, lexicais, tempos verbais e outras estruturas linguísticas, já que os textos das canções são unidades da língua, afirma Pereira (2007). A autora declara que a música traz implícito em seu texto itens lexicais e expressões que podem ser adquiridos mesmo sem ter a atenção voltada diretamente para a memorização desses aspectos, e que a aquisição de vocabulário pode se dar com a exposição ao léxico da língua estrangeira presente nos textos das canções.

A música aborda vários temas e contextos, e a leitura de seus textos pode levar o aprendiz a adquirir vocabulário, estruturas fraseológicas e expressões idiomáticas de uma maneira mais espontânea e automatizada (Schoepp, 2001). No próximo subitem, explicitamos concisamente o que é memória e como a música influencia na memorização.

1.4.2.3 A música e a memória

Sutton (2004 apud Sade e Paiva, 2006, p. 41) define memória como “um nome dado para um conjunto de capacidades cognitivas pelas quais os seres humanos, e talvez alguns animais, retêm informações e reconstróem suas experiências passadas, geralmente para as propostas presentes”. Estando o ser humano exposto a um *input* autêntico, os traços de memória não são armazenados estaticamente, mas sim de forma dinâmica, e estão em constante processo, explica Sutton. Wiseman e Neisser (1974, apud Paiva e Sade, 2006) afirmam que um ensino de língua pelo método tradicional visa à esgotante explicação da gramática, sem que haja uma preocupação com o significado, o qual é retido na memória a longo prazo, ou seja, a gramática não é memorizada de forma significativa.

Murphey (1992) declara que existe um fenômeno conhecido como “a canção não sai da minha cabeça”, ou seja, o ecoar em nossas mentes da última canção que ouvimos no carro, no restaurante, etc. e que pode ser tanto agradável quanto enervante. Essa teoria parece reforçar a idéia de que as canções trabalham em nossa memória curta e memória longa, isto é, se a canção for significativa para a criança, ela poderá ficar retida em seu cérebro por mais tempo, e a memorização das estruturas terá mais significado. Ao acrescentar ritmo e melodia às frases, as palavras de uma língua serão transferidas para a memória a longo prazo, afirma o autor. Discutimos a seguir a influência das canções na pronúncia.

1.4.2.4 As canções no ensino de pronúncia

Oliveira (2003) declara que a pronúncia é um ponto frequentemente menosprezado por professores de língua estrangeira. Isso é preocupante, pois uma pronúncia inadequada gera mal-entendidos no discurso. A autora esclarece que a consciência fonológica, ou seja, a noção de “como o aparelho fonador deve ser articulado para a produção adequada dos sons das línguas do mundo” (Oliveira, 2003, p. 106), é um dos fatores mais importantes para que uma pronúncia seja eficiente. Ela afirma que um dos recursos eficazes para professores e estudantes de línguas estrangeiras é o uso de canções como “fontes de *input* autêntico”. A autora ainda afirma que é necessário ter cuidado com o material auditivo a que será exposto o aluno. Mesmo sendo proveniente de falantes nativos, há que se ter clareza na pronúncia das canções.

Oliveira (2003) declara que a música está em todos os lugares da vida do ser humano, e muitos alunos conferem, às canções, a motivação por aprenderem uma língua estrangeira. Batista (2000 apud Oliveira, 2003) comprova que o trabalho com os fonemas de forma holística torna a aquisição mais eficiente do que quando são apontados um a um, ou seja, aprender os fonemas considerados “difíceis” por meio das canções, que são textos prontos, pode tornar esse aprendizado mais prazeroso e eficaz, ao contrário de ter que adquiri-los em uma ordem, em palavras soltas e descontextualizadas.

Lake (2002) declara que a música pode ajudar na pronúncia, nas habilidades orais, desenvolve a acuidade fonética, de modo que o falante da língua estrangeira compreenda melhor o falante nativo e *vice-versa* e auxilia na compreensão de estruturas

gramaticais. O autor declara que fonoaudiólogos estão usando a música em pacientes que sofreram acidentes vasculares cerebrais no intuito de recuperarem as habilidades da fala. A seguir apresentamos dois métodos utilizados no aprendizado de línguas estrangeiras que podem auxiliar a promover ambientes propícios ao aprendizado como também na aquisição de vocabulário: a *Suggestopedia* e o *Total Physical Response*.

1.4.3 O método sugestopédico: a música a seu favor

Schüler (2002, p. 439) afirma que *Suggestopedia* “é a ciência da sugestão aplicada ao ensino”. Lozanov (1966 apud Aguilar, 2001), seu principal idealizador, declara que a alegria, a inexistência de tensão, uma alta concentração sem esforço e ambientes tranquilizadores são os preceitos indispensáveis no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Lozanov experimentou começar as aulas com relaxamento juntamente com música barroca. Os resultados foram os melhores possíveis. Os alunos, isentos de estresse, tiveram uma melhora na percepção, processamento, memorização e recuperação de conteúdos aprendidos. Larsen-Freeman (2000) declara que nós temos barreiras psicológicas que atrapalham o aprendizado, sentimos medo e então falhamos. A autora sugere que essas barreiras e limitações no aprendizado precisam ser “dessugestionadas”, ou seja, esses obstáculos devem ser desestimulados. Através das Belas Artes (teatro, música, dança) reduzem-se as barreiras no aprendizado, a fantasia e a dramatização alcançam o subconsciente, acelerando o processo de aquisição da língua, enfatiza Larsen-Freeman (2000). Sem esses obstáculos, o aprendizado se torna mais prazeroso, e a “infantilização”, termo utilizado pela autora para sugerir a volta à infância, quando éramos muito mais abertos ao aprendizado, vem à tona propiciando momentos de descontração e realizações eficazes. Aguilar (2001, p. 2-3) relaciona alguns princípios sugestopédicos:

- Atividade inconsciente e comunicação subliminar, privilegiando o psiquismo profundo do indivíduo;
- Os conteúdos são indissociáveis da comunicação, ou seja, além dos aspectos gramaticais presentes numa língua, são considerados importantes, também, os aspectos de expressão e comunicação.

- Retorno à infância, isto é, aprender uma língua como o faz uma criança: “de forma global, interdisciplinar, na sua totalidade psicomotora, intensa e concentradamente”;
- Superação de obstáculos psicológicos à aprendizagem, reforçando a auto-estima e a sugestão positiva;
- Acionamento das reservas da personalidade, ativando os potenciais de aprendizado e centrando nos empenhos e necessidades de quem aprende uma língua estrangeira;
- Aprendizagem rápida, intensa, concentrada e sem esforço
- Emprego de recursos didáticos, artísticos e psicológicos, fazendo recurso de canções tranquilas, filmes, peças de teatro, motivando o aprendiz.

Lozanov (1966 apud Martins, 2000, p. 1) acredita que a música retém a informação viva na memória do indivíduo. No entanto, a música na *Suggestopedia* não é novidade aos olhos da ciência. Sabe-se que a música suave é relaxante há milênios, e “é relaxante porque não cobra ‘ação intelectual’, isto é, não exige raciocínio e isto faz baixar a frequência das ondas cerebrais”. Ela é captada pelo ouvido e não é necessário que se processe de forma cansativa pela mente.

Esta propriedade que tem a música de processar a informação de forma prazerosa nos dá abertura para que a usemos como veículo de informações importantes ao cérebro, afirma Martins (2000). Sabe-se que a nossa memória tem preferência por informações prazerosas. Nós memorizamos melhor os acontecimentos que nos dão prazer, e a música calma favorece esse prazer. Abordando a música na *Suggestopedia*, Lozanov (1966 apud Aguilar, 2001, p. 5) diz que “a linguagem da música, da rima e do ritmo não atinge apenas o ouvido, mas também o cérebro por uma via mais rápida do que a lógica e a argumentação”, isto é, a música não é somente percebida pelos ouvidos, como também pelo cérebro, o que pode justificar a influência positiva que as artes causam na parte subjetiva do homem. No subitem a seguir, explanamos o *Total Physical Response*, método utilizado nas abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

1.4.4 *Total Physical Response*: os movimentos corporais e a música

O método da Resposta Física Total, criado por Asher, está ligado a uma abordagem de ensino/aprendizagem de língua estrangeira conhecida como “abordagem

de compreensão”, assim denominada por focar primeiro a compreensão auditiva, e não a fala (Larsen-Freeman, 2000). Ele está apoiado no princípio de que o professor dá os comandos aos alunos em língua estrangeira e todos, alunos e professor, os realizam juntos. Algumas frases como “*sit down, stand up, turn around, jump*” dentre outras são comandadas pelo professor, e os alunos podem assimilar o significado através de ações e movimentos corporais juntamente com o mestre, que logo em seguida senta-se e deixa que os alunos os realizem, sob seu comando, sozinhos. O entendimento é desenvolvido primeiro, como nos bebês, que nos primeiros meses não falam, apenas ouvem, assimilam e conseguem imitar alguns gestos das pessoas ao redor. Larsen-Freeman (2000) afirma que a criança fala a língua materna quando ela está pronta, e é nesse princípio que o método também é apoiado. Os alunos primeiro ouvem, imitam, assimilam, exteriorizam e só então conseguem falar. Larsen-Freeman (2000) também ressalta que frases novas se tornam motivação para os alunos, e a linguagem é mais eficiente quando há diversão.

Esse método foi desenvolvido com a finalidade de reduzir o estresse de pessoas aprendendo uma língua estrangeira e também encorajar os alunos a persistirem no estudo da mesma. Algumas canções podem trazer certas características do método, como as *chants* que falam sobre o corpo humano, as quais manifestam vários movimentos corporais mostrando partes do corpo, ou até mesmo as canções que evocam ações, comandos e pedidos. Esse conjunto de movimentos corporais, ações e gestos são *performances* que podem gerar ambientes descontraídos e divertidos como também garantir eficácia no ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Asher (1996 apud Larsen-Freeman, 2000) acredita que é muito importante que os alunos se sintam bem sucedidos no processo de aprendizagem de língua estrangeira, e por isso, sugere aos professores que algumas estruturas gramaticais podem ser ensinadas através de frases imperativas. O professor deve realizar os movimentos junto com os alunos, e em seguida, deixar que eles os realizem sozinhos, apenas com os seus comandos.

Após explicitarmos no arcabouço teórico a utilização da música no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, discutiremos nos próximos capítulos o princípio metodológico que orienta este estudo, como também a análise das canções e seus itens a ser estudados.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

*"Pesquisa é curiosidade formalizada.
Estar mexendo e estar procurando
com um propósito."*

(Zora Neale Hurston)

Neste capítulo, discutimos os princípios metodológicos empregados nesta pesquisa. Primeiro, explanamos sobre o método de pesquisa qualitativo, e em seguida abordamos o instrumento de pesquisa utilizado, tendo alguns autores a nos orientar como Lüdke e André (1986); Creswell (2007); Lankshear e Knobel (2008) dentre outros.

2.1 A escolha da abordagem qualitativa

Segundo Murphey (1992), Schoepp (2001), Lake (2002) e como já explicitado anteriormente, a música está presente na vida do ser humano desde que este nasce, e o acompanha no decorrer de sua vida até a morte. Neste espaço de tempo estão relacionados a subjetividade, o afeto, o cognitivo, a memória, o prazer, a cultura, o ambiente e os aspectos sociais. Portanto, esses itens não poderiam ser referidos em parâmetros quantitativos, pois dados numéricos não poderiam interpretar a singularidade do ser humano e o contexto sóciohistórico em que vive.

Investigar o comportamento humano e os seus contextos social e histórico é o princípio da pesquisa qualitativa (Creswell, 2007), no qual o pesquisador investiga aspectos como cenário (onde a pesquisa ocorre), atores (quem são observados), eventos (o que os atores estão fazendo) e processo (a natureza dos eventos vividos pelos atores).

Por isso, observando a sala de aula (o cenário), os alunos (os atores), a realização das canções (os eventos) e o comportamento dos alunos frente às canções (o processo), decidimos seguir a perspectiva do estudo qualitativo.

2.2 A pesquisa qualitativa e a análise documental

De acordo com Lüdke e André (1986), para se realizar uma pesquisa é necessário fazer um paralelo entre os dados, as evidências, as informações investigadas e o conhecimento teórico a respeito dessa pesquisa. O papel do pesquisador é de servir como mediador entre esse conhecimento já existente na área e as novas evidências que serão descobertas e desenvolvidas a partir da investigação. De acordo com Creswell (2007, p. 188), “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”. Ou seja, o pesquisador identifica os valores, os hábitos, o comportamento, o ambiente e vários outros aspectos humanísticos que estão intrínsecos no contexto a ser investigado.

O objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinados fatores sociais, fatos, papéis, grupos, interações e funções (Locke, Spirduso e Silverman, 1987 apud Creswell, 2007). Guiando-nos por essa abordagem, decidimos investigar algumas canções e analisar os aspectos cognitivos léxicos, gramaticais, fonológicos e afetivos que podem permear os textos das mesmas, bem como alguns fatores culturais, sociais e linguísticos que estão intrínsecos nas canções folclóricas tradicionais. Acreditamos que essas canções podem trazer benefícios ao ensino/aprendizagem dos aspectos citados.

O presente estudo está enquadrado no instrumento de análise documental, pois correlaciona opiniões e experiências fundamentadas de autores que utilizam a música como mediadora no ensino de línguas e as respectivas análises das canções selecionadas que utilizo em sala de aula.

De acordo com Lüdke e André (1986), embora pouco explorada, a análise documental pode representar uma técnica valedoura de abordagem em pesquisa qualitativa. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974 apud Lüdke e André, 1986, p. 38). Estes documentos podem ser desde regulamentos e normas, cartas, diários, autobiografias, jornais e revistas, roteiros de programas radiofônicos ou televisivos, filmes, fotografias, textos, provas, redações até livros e

arquivos. Como as canções são melodia e ritmo inseridos em textos estruturados, podemos fazer correlação das mesmas em um dos itens citados. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 155), “é possível fazer muita pesquisa educacional baseando-se quase inteiramente em conjuntos de dados já existentes e de domínio público”, isto é, documentos podem deixar transparecer hipóteses, idéias, mensagens e inferências relevantes para uma pesquisa de qualidade.

Conforme Caulley (1981 apud Lüdke e André, 1986), a análise documental procura observar e identificar informações relevantes nos documentos de interesse. Guba e Lincoln (1981 apud Lüdke e André, 1986) apontam algumas vantagens na análise documental dentro da pesquisa qualitativa: os documentos são estáveis, ricos, de onde se podem retirar evidências que fundamentem o arcabouço teórico do pesquisador, o seu custo geralmente é baixo, podem ser obtidos de alguém mesmo depois de sua morte e não altera o ambiente nem o sujeito pesquisado. Os autores também identificam algumas críticas ao uso de documentos como fonte de pesquisa: podem não representar o que se passa no cotidiano, é pouco objetivo, sua validade é questionável e representa escolhas arbitrárias. Há que se ter cuidado ao escolher os documentos, para não gerar escolhas aleatórias, sem objetivos, idéias ou hipóteses, aspectos estes que devem guiar a sua seleção.

Holsti (1969 apud Lüdke e André, 1986) declara que o pesquisador pode selecionar conteúdos específicos para analisar um documento, por exemplo, com que frequência uma palavra, um tópico, uma expressão ou um tema aparece num texto. Outras vezes pode ser explorado o contexto, e não a frequência com que ocorre um determinado item. O método escolhido vai depender do problema a ser pesquisado, dos objetivos e do arcabouço teórico do estudo. As canções podem nos apresentar muitos desses itens citados, deixando-nos entrever segmentos específicos para alguns aspectos da língua estrangeira, tais como memorização, gramática, fonética, léxico, cultura dentre outros.

Como denomina Pimentel (2001), a análise dos documentos trata-se de um processo de garimpagem, ou seja, um processo de seleção dos itens que serão relevantes para o pesquisador, fazendo um paralelo com o esboço teórico e os objetivos do estudo; se os segmentos de investigação dependem dos documentos, eles precisam ser procurados e encontrados, retirados das prateleiras, receber um tratamento que, guiado pela problemática proposta pela pesquisa, determine a montagem das peças, como num jogo de quebra-cabeça. Muitas canções abrem, por exemplo, as perspectivas de algumas

especificidades como vocabulário, expressões ou estruturas linguísticas de uma comunidade estrangeira. Outras mostram o contexto social, histórico e cultural em que foram compostas, e podem dar um sustentáculo de como eram os valores, hábitos e costumes de determinada sociedade. Cabe ao pesquisador “garimpar” os aspectos a que se decidiu investigar, considerar seus propósitos, ou seja, com que finalidade esses aspectos foram escolhidos, selecionar os documentos que lhe serão úteis, em nosso caso as canções, e sistematizar esses dados fazendo sempre uma ligação com a base teórica do estudo.

De acordo com Telles (2002), uma análise de dados bem feita, seja quantitativa ou qualitativa, é aquela que identifica aspectos, questões e vieses importantes, investiga e descobre como esses aspectos se relacionam e se harmonizam num determinado contexto, ou seja, é preciso investigar as características dos dados e confrontá-los com as teorias já existentes, fazendo um paralelo entre as experiências e os princípios fundamentados. Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 223), analisar dados é organizar fontes de informação, identificando sistematicamente suas características e interpretá-las com perguntas como: “O que está acontecendo aqui?”, “O que isso significa?” e “O que fazer com tudo isso?”, isto é, a organização dos dados refere-se ao processo de preparação dessas peças de informação, de modo que o pesquisador recupere documentos que às vezes ficaram esquecidos e caracterize aspectos que podem ser de extrema importância em pesquisas e práticas profissionais.

Ao todo são sete canções analisadas. Cada canção traz à luz um exemplo de item a ser investigado, como por exemplo, selecionamos uma canção que contemple o aspecto léxico, outra que identifique aspectos gramaticais, outra que priorize a fonética; outro exemplo é uma canção que induza a interação e motivação nas primeiras aulas; por último, trazemos um exemplo de canção que contemple o método sugestopédico. Às vezes, uma mesma canção pode trazer em seu texto opções de dois ou três exemplos de aspectos, como será abordado no decorrer do capítulo. Usamos números antes de cada frase para facilitar a busca e a análise das mesmas, dando-nos uma orientação mais precisa.

Cada canção traz explícito o nível, ou seja, a idade recomendada para a atividade proposta, os objetivos, isto é, a finalidade para que cada canção foi selecionada, os procedimentos sugeridos para o professor trabalhar com a canção, bem como os benefícios das atividades, ou seja, quais características relevantes a canção explora, no

sentido de mediar o ensino/aprendizagem de alguns aspectos da língua estrangeira, fazendo uma analogia com o esboço teórico.

Ao analisarmos os critérios selecionados tais como gramática, pronúncia, vocabulário etc, e suas respectivas canções, podemos divisar que as melodias folclóricas tradicionais trazem intrínsecos em seus textos aspectos históricos, sociais e culturais, bem como itens do cognitivo léxico e gramatical, e que podem auxiliar na aquisição dos mesmos de forma lúdica e eficiente. Discutimos a seguir a análise das canções, bem como a exposição de seus textos, os objetivos, os procedimentos para a realização das canções na sala de aula e a ligação com a base teórica explicitada no primeiro capítulo

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS CANÇÕES

Neste capítulo analisamos as canções propostas que contenham itens gramaticais, léxicos, fonológicos, TPR (*Total Physical Response*), sociais e culturais que possam ser investigados como mediadores no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, como também um exemplo de canção que contemple o método sugestopédico.

Como explicitamos anteriormente, as sete canções analisadas trazem aspectos linguísticos relevantes que, se vinculados às melodias e métricas rítmicas, podem ser interiorizados de forma mais espontânea. A seguir, explanamos sobre cada canção, sua origem, o texto, os aspectos analisados bem como sugestões para as atividades.

3.1 This little light of mine (Harry Dixon Loes, 1920)

Esta canção, de gênero Negro Spiritual, explora a interação entre os alunos, trazendo à luz o princípio de que devemos fazer brilhar nossa luz interior, influenciando e motivando outras pessoas ao nosso redor. Seu texto é composto de frases que se repetem várias vezes, fazendo com que a automatização (Schoepp, 2001) de estruturas fraseológicas sejam memorizadas com mais facilidade. Há também estruturas gramaticais intrínsecas nas frases, que podem ser discutidas antes da *performance* da canção, tais como contração dos verbos *To be*, *To go* e *To want*. Outra estrutura presente no texto da canção são os pronomes possessivos usados no final das frases, sem substantivo.

- | | |
|---|---|
| 1. This little light of mine | 10. This little light of yours |
| 2. I'm gonna let it shine | 11. You're gonna let it shine |
| 3. This little light of mine | 12. This little light of yours |
| 4. I'm gonna let it shine | 13. You're gonna let it shine |
| 5. This little light of mine | 14. This little light of yours |
| 6. I'm gonna let it shine | 15. You're gonna let it shine |
| 7. Every day (every day) | 16. Every day (every day) |
| 8. Every time (every time) | 17. Every time (every time) |
| 9. I'm gonna let my little light shine! | 18. You're gonna let your little light shine! |

NÍVEL:

Crianças de 10/11 anos.

OBJETIVO:

Ensino/aprendizagem dos pronomes possessivos (estrutura gramatical) e interação/motivação dos alunos.

PREPARAÇÃO:

O professor prepara um pequeno jogo, contendo três conjuntos de cartas. A primeira mostra os pronomes, a segunda os possessivos adjetivos e a terceira os pronomes possessivos. As cartas são entregues às crianças, que estão divididas em três grupos de 8 componentes cada um. Cada um do grupo deve ligar sua carta a mais duas cartas que estão nos outros dois grupos. Esse *game* pode ser executado no início da aula como *warmer*. Exemplo:

I

MY

MINE

Em seguida, sugere aos alunos que construam um cartaz com uma tabela gigante explorando os pronomes possessivos e adjetivos, como no exemplo a seguir:

PRONOME	POSSESSIVO ADJETIVO	PRONOME POSSESSIVO
I	My	Mine
You	Your	Yours
He	His	His
She	Her	Hers
It	Its	Its
We	Our	Ours
You	Your	Yours
They	Their	Theirs

PROCEDIMENTO:

O professor canta a canção uma vez, apenas para a apresentação e apreciação da melodia. O professor então discute com os alunos os pronomes, os possessivos adjetivos e os pronomes possessivos com o auxílio da tabela. Após a visualização do cartaz e discussão dos pronomes o professor pode estabelecer um tempo para o jogo. As crianças devem organizar cada pronome com seu correspondente possessivo adjetivo e possessivo. Só então o professor explica que o pronome possessivo é usado sem o substantivo, no final de frases.

Ele/ela pode treinar com *drills*, usando frases padrões, tais como:

I have a car.	You have a car.	He has a car.
That is my car.	That is your car.	That is his car.
That car is mine.	That car is yours.	That car is his.

E assim por diante. Após o treino, as crianças podem desenvolver uma atividade escrita envolvendo objetos pessoais preferidos, tais como tênis, bola, quarto etc, e também objetos preferidos da mãe, do pai, ou do irmão, envolvendo as frases citadas anteriormente. As crianças podem trocar as atividades escritas entre eles e fazer uma leitura da atividade do colega. Finalmente, o professor canta a canção com os alunos, sinalizando os pronomes e adaptando-os em várias estrofes. O professor pode sugerir que pequenos grupos cantem cada estrofe, denominando cada pronome para determinado grupo. Não há a necessidade da tradução mecânica, apenas sinalizar as palavras *shine* e *light* com mímica ou *flash-cards*, já que as outras palavras são bastante conhecidas dos alunos e repetem-se sempre. O professor também pode explicar as contrações do verbo *To be* com seus respectivos pronomes, presentes nas linhas 2, 4, 6, 9, 11, 13, 15 e 19 e a contração do verbo *Going to*, tornando-se na forma popular *gonna*, nas mesmas linhas. Outro verbo também pode ser contraído dessa forma, o *want to*, tornando-se em *wanna*. Explicar que esse modelo é informal, popular, e não é usado em linguagem formal.

No primeiro capítulo, Lile (2002 apud Pereira, 2007, p. 36) observa que motivação é um aspecto importante para a aprendizagem. Lake (2002) afirma que a música pode ajudar a ultrapassar barreiras de medo e incerteza que assolam os alunos ao tentar uma nova língua, criando ambientes com atmosfera agradável e lúdica. Por ter um ritmo contagiante e por induzir boas ações, esta canção pode nos dar um exemplo de motivação na sala de aula.

De acordo com Lake (2002), a música pode ajudar na pronúncia e na aquisição de estruturas gramaticais de forma espontânea e natural, como também na apreensão de vocabulário. Murphey (1992) também declara que as canções podem conter *input* autêntico para o ensino de línguas estrangeiras, pois elas podem ajudar na compreensão

de aspectos gramaticais devido à métrica rítmica e à melodia, que também ajudam no processo de memorização das estruturas fraseológicas. Esta canção deixa entrever esses aspectos gramaticais dos quais Lake (2002) e Murphey (1992) citam. Vejamos a seguir uma canção que nos dá o exemplo de como podemos fazer uma versão ou adaptação de uma canção estrangeira para a língua portuguesa.

3.2 **You are my sunshine (Oliver Hood, 1939)**

Em minha experiência de sala de aula me deparei com vários momentos em que, quando cantava as canções estrangeiras do conteúdo programático, as crianças sempre me pediam para cantar a canção em português. Posso afirmar que não houve uma vez sequer em que fui apresentar alguma canção e as crianças não me pediram: “Por favor, cante essa canção em português!” Enfrentei momentos de dificuldade, pois, de imediato, é impossível cantar uma canção estrangeira e simultaneamente improvisar sua tradução. Mesmo porque as palavras em inglês às vezes são menores em relação às portuguesas, e a tentativa de converter as frases inglesas em portuguesas dentro da melodia e da métrica rítmica se tornava frustrante. Resultava então em canções truncadas, distorcidas e sem a beleza original. Isso era explicado às crianças, e então houve a sugestão de fazermos a versão, que pode não ser uma tradução literal, mas adaptações para que o texto traduzido “caiba” na frase melódica e rítmica, sem perder o sentido original do contexto. Como exemplo, usaremos a canção a seguir.

1. You are my sunshine
2. My only sunshine
3. You make me happy
4. When skies are gray
5. You'll never know, dear
6. How much I love you
7. Please, don't take my sunshine away.
8. Please, don't take my sunshine away.

NÍVEL:

Crianças a partir de 8 anos.

OBJETIVO:

Tradução e adaptação

PREPARAÇÃO:

O professor prepara a letra da canção em folha A4, em inglês, e traz impressa para as crianças.

PROCEDIMENTO:

O professor canta a canção uma vez; na segunda vez pede que os alunos o acompanhem. Depois de ouvida e cantada a canção, o professor pergunta às crianças qual palavra ou frase foi compreendida. Em seguida, o professor juntamente com a turma, confecciona um cartaz, com a escrita dos próprios alunos, de cada frase da canção. Visualizando as palavras, as crianças poderão ter um conhecimento maior do vocabulário da canção. A partir desse conhecimento, discutir quais frases já traduzidas na íntegra para o português “cabem” dentro do ritmo e da melodia originais. As crianças junto com o professor devem ir testando possibilidades de palavras, até que as frases fiquem prontas e do “mesmo tamanho” das frases em inglês. Ajudá-los também a encontrar palavras que rimem umas às outras nos finais de frases. É claro que isso não pode ser possível em todas as frases da canção. Explicar que essa tarefa se chama versão e adaptação, e não apenas tradução. Um modelo de versão, feita com meus alunos de 3º, 4º e 5º anos, resultou no texto a seguir:

1. Você é meu brilho
2. Meu sol brilhante
3. Sou tão feliz
4. O céu te diz
5. Você não sabe, meu bem
6. O quanto eu te amo
7. Por favor, não tire seu brilho de mim
8. Por favor, não tire seu brilho de mim!

Como discutido no primeiro capítulo, Campos (1986) declara que tradução é converter de uma língua para outra algo escrito na primeira língua. O autor ainda afirma que não se traduz um texto de uma língua para outra, e sim, traduz-se de uma cultura para outra. Ou seja, um tradutor tem que mergulhar na cultura do texto a ser traduzido, entender seus aspectos culturais, históricos e sociais, para então conseguir trazer o contexto para a sua própria língua materna de forma inteligível. A tradução não pode substituir o texto original, mas, tentar recriá-lo. Fazendo uma ligação com os textos das canções, Campos (1986) ainda ressalta que traduzir textos poéticos não é fácil, pois é importante manter não só o significado, mas também o ritmo, a melodia, as rimas e os acentos tônicos das palavras.

Nesta canção, fizemos uma experiência com esse tipo de versão. Primeiro as crianças tomaram consciência da tradução literal, perceberam que não era possível cantá-la na mesma métrica dos versos em inglês, e só então iniciamos a tentativa de

adaptarmos frases e palavras que coubessem dentro dos versos melódicos, sem deixar fugir do contexto original. Também procuramos uma palavra que rimasse com a última palavra da frase 3, o que resultou na adaptação de “o céu te diz”, que no original é “*the skies are gray*”, presente na linha 4, ou seja, não é tradução literal, mas não fugiu muito do que o texto quis dizer. Este pode ser um pequeno exemplo de como se faz uma recriação de uma canção estrangeira para a língua portuguesa, como afirma Campos (1986), sem deixar perder sua originalidade, ritmo, melodia e contexto. Discutimos a seguir uma canção que nos explicita um exemplo da fonética da língua inglesa, vocabulário e um pequeno exemplo da cultura americana.

3.3 **Twist of the body (autor desconhecido)**

Esta canção tem por objetivo ensinar algumas partes do corpo humano, bem como movimentos corporais e o *Twist*, ritmo executado pelos negros em suas danças, que teve origem nos Estados Unidos nos anos 60 e que é uma vertente do *Rock'n roll* e do *Jazz*. A dança que faz mover os pés em zig zag e “torcer” a cintura, abaixando o corpo até o chão, se popularizou na cultura de todo o mundo, tornando-se temas de filmes. Também nesta canção exploramos o som do th, o qual não há similar na língua portuguesa, e que frequentemente é substituído por outros sons que podem comprometer a pronúncia correta. Explicitamos algumas estruturas fraseológicas presentes na canção, que podem ser automatizadas naturalmente. Também utilizamos na sugestão desta canção o método *Total Physical Response*, que consiste em comandos e ações sugeridos pelo professor que devem ser acompanhados pelos alunos.

1. With my hand and my other hand I do like this
2. With my foot and my other foot I do like this
3. With my head and my shoulder I do like this
4. With my waist and my hip I do like this
5. I do like this, I do like this, and I'm so glad!

6. With my eye and my other eye, I do like this
7. With my arm and my other arm I do like this
8. With my ear and my other ear I do like this
9. With my tongue and my nose I do like this
10. I do like this, I do like this, and I'm so glad!

NÍVEL:

Crianças a partir de 7 anos.

OBJETIVO:

Ensino/aprendizagem das partes do corpo (vocabulário), do som do th (fonética) e de estruturas fraseológicas (gramática), bem como dançar o Twist.

PREPARAÇÃO:

O professor prepara *flash-cards* contendo as partes do corpo sugeridas na canção, como no exemplo a seguir:



Ele/ela também pode selecionar um pequeno vídeo para mostrar como é a dança do Twist e falar sobre sua origem. Preparar também dois grandes *cards* contendo as frases “I do like this” e “I’m so glad”.

PROCEDIMENTO:

O professor canta a canção apenas para apreciação e preparação da atividade. Depois de ouvida a canção, o professor mostra os *flash-cards* contendo as partes do corpo presentes na canção, fazendo a pergunta: What is it?

Ele/ela também pode pedir aos alunos que mostre cada parte do corpo, com a seguinte frase: Show me your hand/ your waist/ your ear...

Em seguida o professor pode explicar com o auxílio dos dois *flash-cards* o significado da frase “I do like this” presente em quase todas as frases da canção e “I’m so glad”, presente nas linhas 5 e 10. Ele/ela também pode pedir às crianças outros exemplos de sinônimos da palavra *glad* e motivá-los a formar a mesma frase com os outros adjetivos. O som do TH está nas palavras *with*, presente nas linhas 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9, e *this*, presente nas linhas 5 e 10. O professor pode fixar o som do th surdo e do th sonoro, pedindo às crianças que coloque a mão embaixo do queixo enquanto faz-se o som e explica a diferença. Em seguida, ele/ela pode fazer um exercício baseado no método *Total Physical Response*, com algumas frases como no exemplo a seguir:

- Touch your head.
- Touch your left/right eye.
- Hold the left/right hand of your friend.
- Put your hand in your waist.
- Press your nose.
- Move your tongue.

Por último, cantar a canção com as crianças mostrando as partes do corpo conforme o texto da canção e ensinar como se dança o Twist, mostrando o vídeo e até mesmo dançando com as crianças, promovendo um momento de descontração.

Esta canção nos remete ao primeiro capítulo desta pesquisa, onde discutimos o aspecto linguístico, pronúncia e o método *Total Physical Response*.

Schoepp (2001) declara que algumas canções são repletas de frases do nosso cotidiano e expressões idiomáticas, e que podem promover a automatização espontânea dessas estruturas. Lake (2003) e Murphey (1992) declaram que as canções ajudam na apreensão de vocabulário e estrutura, e que linguagem e música estão ligadas no processo de aprendizado. No caso da canção **Twist of the body**, as frases *I do like this*, *I'm so glad* e *Whit my hand and my other hand* são um exemplo de estruturas prontas e que podem ser memorizadas de forma natural. Esses exemplos podem nos remeter ao que Lake (2003) e Murphey (1992) afirmam.

Oliveira (2003) afirma que pronúncia é muito importante para que o discurso seja bem assimilado pela sua natureza de diversão, e que a consciência fonológica é um dos fatores mais importantes para uma pronúncia eficiente. Lake (2002) declara que as canções desenvolvem a acuidade fonética e as habilidades orais. Sinalizamos na canção o exemplo dos dois sons do TH, os quais são difíceis de ser pronunciados por não ter similares na língua portuguesa, e a canção pode ajudar nesse processo, pois de acordo com Oliveira (2003), a música ajuda na aquisição do sistema fonético de forma integrada, holística, assim como citado no subitem 1.4.2.4.

Larsen-Freeman (2000) consolida que o método *Total Physical Response* se apoia no princípio de que o foco é na compreensão auditiva, e não na fala, e que o professor deve dar comandos e realizá-los junto com seus alunos. Após algum tempo de imitação e prática, o professor deixa que os alunos os realizem sozinhos. Em seguida, os alunos podem ser capazes de falar os próprios comandos. Aproveitando o vocabulário do corpo humano na canção, o professor pode sugerir alguns comandos aos alunos, que poderão ser realizados na sequência: o professor comanda, os alunos realizam junto com ele/ela, os alunos realizam sozinhos sob comando do professor e em seguida os alunos falam os comandos para os colegas. Esta canção pode nos remeter ao que Larsen-Freeman (2000) aponta como motivação e diversão gerando ambientes descontraídos para o aprendizado. A seguir, damos um exemplo de canção que abrange alguns aspectos gramaticais da língua inglesa.

3.4 The animals can say (autor desconhecido)

Discutimos nesta canção os aspectos gramaticais presentes no texto da mesma, como conjugação verbal, estruturas fraseológicas e vocabulário. A canção explora vários verbos, conjugados na terceira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural. A aquisição do “s” na terceira pessoa do singular pode ser automatizada pelo uso dessa canção, além da apreensão de vocabulário e interiorização de frases estruturadas. O professor pode adaptar outros animais criando mais uma estrofe na canção. Para uma melhor memorização do vocabulário, o professor pode usar os gestos para imitar os animais, e sugerir que as crianças o acompanhem ou pode confeccionar máscaras junto com as crianças para usarem enquanto realiza-se a canção.

1. Look at the elephant, very elegant,
2. That says plom plom, that says plom plom
3. A little cat, very beautiful
4. That sings meow meow, that sings meow meow
5. Look at the corner, there is a chicken
6. Kikiriki, kikirika
7. Look at the beak of little duck
8. That does qua qua, that does qua qua
9. They say plom, plom, plom,
10. They sing meow, meow, meow
11. They do ki ki ki
12. They do qua, qua, qua
13. Animals also can say
14. Animals also can sing
15. Animals also can smile
16. Animals also can play, yes!

NÍVEL:

Crianças a partir de 9 anos.

OBJETIVO:

Vocabulário, conjugação verbal e estruturas fraseológicas (gramática)

PREPARAÇÃO:

O professor constrói um cartaz com a letra da canção. Ele/ela prepara material para construir com as crianças máscaras de todos os animais que irão aprender. Preparar uma tabela gigante contendo a conjugação dos verbos intrínsecos na canção.

PROCEDIMENTO:

Depois de ouvida a canção, o professor mostra às crianças os *flash-cards*, fazendo as seguintes perguntas: “What is it?” e “How is the sound of this

animal?” e as crianças deverão responder: “It is a/an...” e “It does meow/qua qua...” Ele/ela pode também iniciar um pequeno diálogo entre as crianças com as seguintes frases: “Do you have a pet?” “What?” e elas deverão responder: “Yes, I do. I have a/an...”, ou “No, I don’t.” As máscaras são entregues às crianças, que, no momento que a canção citar o animal, cada criança ou grupo de crianças que estiver usando a máscara, vá até a frente e faça gestos imitando o animal. Em seguida, o professor confecciona com as crianças um cartaz tendo a letra da canção e pede que as crianças desenhem os animais que estão na canção. Esse cartaz servirá de apoio para que todos cantem juntos mais tarde. O professor também pode construir uma tabela com os verbos da canção e suas respectivas conjugações, junto com os alunos, como no exemplo:

Verb To say	Verb To sing	Verb To do	Verb To smile	Verb To play
I say	I sing	I do	I smile	I play
You say	You sing	You do	You smile	You play
He says	He sings	He does	He smiles	He plays
She says	She sings	She does	She smiles	She plays
It says	It sings	It does	It smiles	It plays
We say	We sing	We do	We smile	We play
You say	You sing	You do	You smile	You play
They say	They sing	They do	They smile	They play

Ao adaptar um ritmo na conjugação desses verbos (como um *rap*), essa tarefa pode se tornar mais fácil e prazerosa, já que memorizar conjugações de verbos às vezes é cansativo e maçante.

Murphey (1992) afirma que as canções auxiliam no aprendizado de itens linguísticos, tais como estruturas gramaticais, *listening*, vocabulário, frases padrões, tradução, cultura, fonética, bem como relaxamento, diversão e quebra da rotina da sala de aula. O professor pode criar e adaptar uma pequena canção ou apenas a métrica rítmica (*rap*), para automatizar e internalizar a conjugação dos verbos irregulares de forma lúdica e prazerosa.

No primeiro capítulo, explicitamos no subitem 1.4.2.2 a canção e a aquisição do léxico na língua estrangeira. Schoepp (2001) afirma que o uso de canções auxilia a automatizar o desenvolvimento do aprendizado da linguagem. Cantar demanda memorização e repetição consistentes de vocabulário, estruturas e expressões. É através dos textos das canções que o aluno pode identificar, memorizar e praticar aspectos

sintáticos, morfológicos, lexicais, tempos verbais e outras estruturas da língua, já que os textos são unidades linguísticas, afirma Pereira (2007). A autora declara que a música traz implícito em seu texto vocabulário e expressões que podem ser adquiridos mesmo sem estar diretamente voltado para a memorização desses itens, e que a aquisição de vocabulário pode se dar com a exposição natural aos textos das canções. Nesta canção podemos presenciar alguns aspectos, como os nomes dos animais e alguns adjetivos. O professor criativo pode acrescentar mais uma estrofe à canção, inserindo outros animais no repertório das crianças. Explanamos a seguir um exemplo de canção que traz em seu texto exemplos de aspectos culturais.

3.5 Oh, Susanna (Stephen Foster, 1847)

Nesta canção de Stephen Foster explicitamos alguns aspectos culturais e geográficos americanos. Escolhemos esta canção pela razão de explorar hábitos, lugares, ritmo e instrumento de outro país. A música pode demonstrar e transmitir os costumes e hábitos de uma determinada comunidade, e através de canções folclóricas de outros países, o professor pode explorar o conteúdo intrínseco em seus textos, como costumes, valores, ações, bem como os diferentes ritmos das canções estrangeiras, às vezes desconhecidos aos ouvidos das nossas crianças.

1. I come from Alabama
2. With my banjo on my knee,
3. I am going to Louisiana,
4. My Susanna for to see.

5. **Oh, Susanna!**
6. **Oh, don't you cry for me,**
7. **For I come from Alabama**
8. **With my banjo on my knee.**

9. I soon will be in New Orleans
10. And then I'll look around
11. And when I find my Susanna,
12. I'll fall upon the ground.

NÍVEL:

Crianças a partir de 6 anos

OBJETIVOS:

Ensino/aprendizagem de alguns hábitos, costumes, ritmo e aspectos geográficos de alguns estados americanos.

PREPARAÇÃO:

O professor traz para a sala de aula um mapa grande dos Estados Unidos para mostrar os estados citados na canção, a distância entre eles, características de solo, clima, dentre outros. Ele/ela também pode trazer um banjo (se tiver condições para isso) ou uma figura grande do instrumento para mostrar às crianças.

PROCEDIMENTO:

O professor canta a canção ou coloca o cd para a audição. Ele também pode mostrar um pequeno vídeo desta canção para ilustrá-la melhor. Em seguida, junto com as crianças, constroi um cartaz gigante com a letra da canção. Quando houver os nomes dos estados, como nas linhas 1, 3, 7 e 9, o professor deixa os espaços em branco para inserir os nomes de outros estados, escritos separadamente pelas crianças. Usar o mapa para as crianças selecionarem esses estados. Contar a história da canção numa espécie de dramatização: esta canção foi escrita em 1847 por Stephen Foster, época da Corrida do Ouro na Califórnia, onde foram descobertas jazidas de ouro. Nesta época, Foster fazia parte de um grupo de teatro chamado *Virginia Minstrels*, e compôs esta canção no intuito de apresentá-la em seus shows pelo país. Há uma estrofe na canção que possui um certo preconceito em sua letra, e logo foi abolida da canção por conta de princípios éticos. Explicitar que, na época da Corrida do Ouro, os homens deixavam suas mulheres para o trabalho nas minas, e que isso gerava despedidas chorosas. Explicar também que o *Country* é um ritmo tradicional dos Estados Unidos, e que sua base instrumental é o banjo. O professor pode trocar o nome da menina da canção, presente nas linhas 4, 5 e 11, colocando no texto da canção os nomes das meninas da sala de aula, e criar uma pequena dramatização com um menino tocando o banjo e a menina com um lençinho fingindo choro, enquanto as outras crianças cantam a canção.

Para Tylor (1871 apud Laraia, 1986) cultura é o conjunto de conhecimentos, costumes ou outra habilidade humana. Canções folclóricas, populares e tradicionais podem deixar entrever muitos desses costumes, hábitos, valores, momentos históricos e ações, enriquecendo o conhecimento das crianças sobre outras culturas do mundo. Incentivar a criança a aprender, conhecer e respeitar outras culturas é adquirir conhecimentos que podem ser extremamente enriquecedores, e às vezes esse conhecimento pode se tornar duradouro, pois houve significado na aprendizagem (Wiseman e Neisser (1974 apud Paiva e Sade, 2006). Muitas canções podem nos trazer exemplos enriquecedores de culturas diversas, e daí entendermos certas ações, costumes e valores cultivados por uma determinada sociedade. Trazemos a seguir outra canção

que exemplifica a interação entre as crianças, bem como estruturas gramaticais fraseológicas, já discutidas no exemplo 3.3.

3.6 If you're happy (Alfred Smith, 1940)

Esta canção explora a motivação e a interação na sala de aula. Não só a motivação, como também estruturas de frases padrões da língua inglesa. O professor deve criar um ambiente lúdico e agradável entre seus alunos, principalmente nos primeiros dias de aula, propiciando interação e motivando o aprendizado. Aprender uma língua estrangeira traz a ansiedade e a insegurança, barreiras psicológicas que atrapalham o aprendizado (Larsen-Freeman, 2000). As canções podem derrubar esses obstáculos e promover uma atmosfera mais leve.

1. If you're happy and you know it say your name!
2. If you're happy and you know it say your name!
3. If you're happy and you know it and you really wanna show it
4. If you're happy and you know it say your name!

5. If you're happy and you know it hug your friend!
6. If you're happy and you know it hug your friend!
7. If you're happy and you know it and you really wanna show it
8. If you're happy and you know it hug your friend!

NÍVEL:

Crianças a partir de 5 anos.

OBJETIVOS:

Apresentação entre as crianças, interação, motivação e frases padrões.

PREPARAÇÃO:

Não há. O professor pode iniciar os primeiros minutos da primeira aula de língua estrangeira cantando esta canção.

PROCEDIMENTO:

O professor faz um círculo com as crianças de pé. Ele/ela canta a canção, apontando aleatoriamente para as crianças, e elas devem dizer seus nomes. Quando chegar o momento de abraçar, as crianças podem sair dos seus lugares e escolher quem irá abraçar. O texto desta canção pode sofrer uma adaptação ao longo das aulas, após as crianças terem se apresentado. As frases podem ser:

If you're happy and you know it, clap your hands! Ou
 If you're happy and you know it, shout hurray! Ou ainda
 If you're happy and you know it, stomp your feet!

Lile (2002 apud Pereira, 2007) afirma que motivação é um aspecto essencial para o aprendizado. Para um aprendizado eficaz, Krashen (1982 apud Figueiredo, 2004) afirma que o filtro afetivo deve estar baixo, o ambiente e a atmosfera devem ser agradáveis e a motivação deve estar presente. Fernandes (2008) declara que a música proporciona, além da alegria, um meio eficiente para que o aluno externar sua oralidade de forma mais segura. Às vezes as crianças são apreensivas e temerosas para sua primeira aula de língua estrangeira, já receosas de como vão ser questionadas e como devem se apresentar. Esta canção pode ser um bom exemplo para o professor “quebrar o gelo” dessas primeiras apresentações. Depois desse momento inicial, as crianças se sentirão mais à vontade para já começarem a elaborar as primeiras frases padrões de apresentação, como por exemplo: “What is your name?” “My name is...”.

Essa canção, além de exemplificar aspectos afetivos como motivação e interação, também nos traz exemplos de frases padrões que são repetidas ao longo de sua melodia, fazendo com que sua memorização seja significativa, como discutido na canção *Twist of the body* (exemplo 3.3). Para finalizarmos, trazemos uma canção que exemplifique o método sugestopédico.

3.7 **Winter Light (Sarah Brightman, 2001)**

Esta canção cantada por Sarah Brightman contempla o método conhecido como Suggestopedia. É uma canção extremamente serena e relaxante, podendo ser usada no início e/ou no final das aulas. O seu objetivo principal não é o aprendizado de estruturas gramaticais ou outros aspectos da língua estrangeira, mas promover um ambiente relaxante e acolhedor na sala de aula, não só de língua estrangeira, mas de qualquer outra aula.

Hearts call, hearts fall

Swallowed in the rain
 Who knows life grows
 Hollow and so vain.

Wandering in the winter light
 The wicked and the sane
 Bear witness to salvation
 And life starts over again.

Now the clear sky is all around you
 Ah, ah, ah, ah...
 Love's shadow will surround you
 All through the night
 Star glowing in the twilight
 Tell me true
 Hope whispers and I will follow
 Till you love me too.

NÍVEL:

Todas as idades.

OBJETIVOS:

Promover relaxamento e serenidade na sala de aula.

PREPARAÇÃO:

O professor organiza a sala de forma que haja um espaço amplo para as crianças se deitarem no chão.

PROCEDIMENTO:

O professor pode realizar essa canção no início e no final das aulas. Ele/ela apaga as luzes ou fecha as janelas, de modo que a sala fique na penumbra e pede às crianças que deitem no chão e fechem seus olhos. Se houver a curiosidade por parte das crianças quanto ao texto da canção, o professor pode promover um tempo para apreciação da letra.

Lozanov (1966 apud Aguilar, 2001), o principal idealizador do método Sugestopédico, afirma que ambientes tranquilizadores e concentração sem esforço são princípios indispensáveis no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Apesar de Lozanov ter utilizado música barroca (Bach) e clássica (Mozart) em suas aulas, ele também testifica do poder da música suave para o ser humano. Sabe-se que a música relaxante não cobra ação intelectual, faz baixar a frequência das ondas do cérebro e não há necessidade que se processe de forma estressante pela mente. A música pode propiciar atmosferas relaxantes ou eletrizantes (Murphey, 1992), como citado no subitem 1.4.2. Sendo assim, o professor pode promover uma atmosfera calma e suave em sua sala de aula, que poderá perdurar por toda a aula. Ele também pode propiciar

momentos de descontração, de alegria, e até de grande euforia. A música pode ser um dos mediadores desses momentos.

Como podemos perceber, as canções podem ser utilizadas no ensino/aprendizagem de alguns aspectos linguísticos tais como gramática, vocabulário, estruturas fraseológicas, culturais, bem como no auxílio da ludicidade, da diversão, da interação e do relaxamento. A seguir pontuaremos as considerações finais, ou seja, a conclusão desta pesquisa e seus principais pontos relevantes.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutimos neste estudo como a música pode influenciar o aprendizado de alguns aspectos da língua estrangeira, bem como as canções que abordam esses itens. Explicitamos também como essa arte pode afetar e sensibilizar o ser humano, no nosso caso, a criança, transformando a sala de aula em um ambiente prazeroso, lúdico, motivador e propício ao aprendizado. Como a música é de natureza emocional e subjetiva, acreditamos que ela pode afetar muitas esferas da essência humana, como afetividade, ludicidade, interação e motivação. Não somente subjetiva, mas também objetivamente, podemos afirmar que a música não vem só. Ela traz em suas linhas melódicas, harmônicas e rítmicas textos ricos em fenômenos culturais, linguísticos e fonológicos.

Cantar faz com que o ser humano, especialmente as crianças, pareçam desinibidos, e subitamente, como se fosse mágica, se esqueçam que são tímidas, além de trazer experiências lúdicas de aprendizagens (Murphey, 1992). Refletindo sobre essa afirmação, podemos então tentar responder os questionamentos iniciais deste estudo: as canções auxiliam no processo de aprendizagem de uma língua? A música alcança a afetividade do ser humano, tornando-o mais sensível? A arte musical nos abre as portas para entrevermos aspectos culturais de uma sociedade? A partir da leitura deste estudo, podemos chegar a conclusões relevantes de que, ensinar uma língua estrangeira mediada pela música pode gerar ambientes lúdicos e interativos, ao mesmo tempo em que possibilita que estruturas linguísticas sejam internalizadas.

Como explicitado nos objetivos, procuramos analisar e investigar algumas canções tradicionais infantis que contemplem aspectos linguísticos como gramática, vocabulário, fonética e cultura, como também selecionamos essas canções e identificamos cada item proposto no estudo em confronto com o arcabouço teórico. Procuramos trazer à luz a motivação, o divertimento e o relaxamento, características

importantes e essenciais para um bom aprendizado. Conforme os autores supracitados, a música traz a alegria e muda a rotina da sala de aula. Em minha experiência de sala de aula, tenho notado como a música toca e traz à tona o sentimento de interação, de motivação, proporcionando ambientes mais expansivos e sociáveis.

É claro que esse momento não deve ser banalizado, ou seja, o uso da música na sala de aula não deve ser apenas um fútil passa – tempo. O professor criativo pode, a partir dos exemplos sugeridos anteriormente, adaptar outros modelos para a sua sala de aula, explorando seus textos, analisando os aspectos linguísticos e culturais, enfim, tendo um propósito que não seja apenas para passar o tempo. Não é extremamente necessário que o professor seja um exímio musicista, nem que saiba tocar um instrumento com maestria, apesar de que se ele/ela não souber tocar ou não souber cantar, será preciso tempo maior para pesquisa de canções, CDs e programas que efetuem *download* das canções. Enfim, penso que não será tão espontâneo quanto o professor tomar o seu instrumento e improvisar as canções junto com as crianças.

Outra questão importante é que o professor não deve se guiar apenas pelas canções propostas neste estudo, as quais apontam aspectos gerais da língua inglesa, nem somente pelos itens linguísticos sugeridos que uma canção deixa entrever. É preciso que tenha criatividade, domínio das estruturas e que contagie sua sala de aula com uma das artes mais importantes no tocante à afetividade e sensibilidade humana. É preciso entender as peculiaridades de seus alunos e transformá-las em atitudes positivas e edificantes. É preciso trazer à tona a criança dentro de si, e só assim compreender cada ser humano como um só, particular, singular, criando um vínculo especial com as crianças. Reconhecendo e agindo dessa maneira, as canções poderão se tornar, como é o título deste estudo, a mediadora, a interventora, o elemento lúdico que auxiliará no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

Este estudo contemplou apenas a primeira fase do ensino fundamental. Futuramente, poderemos desenvolver estudos que abranjam níveis mais avançados, como segunda fase e ensino médio, envolvendo canções com estruturas mais elaboradas e complexas, mas que tenham o mesmo objetivo de divertir, motivar e interagir os alunos.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, L. F. O método sugestopédico: a maior revolução que alguma vez se produziu no domínio do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, 2001. Disponível em: <http://www.teiaportuguesa.com/metodosugestopedico.htm>. Acesso em: 30 set. 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental, volume 3*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 49.
- CALLEGARO, G. M.; GIL, G. Linguagem lúdica na sala de aula de língua inglesa: um assunto sério. In: _____. et al.(Org.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de lingual estrangeira: a sala de aula e o professor*. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 119-145.
- CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAMPOS, D. A. A música na rede pública de ensino em Goiânia: dados preliminares. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 95-182, 2004.
- CRESWELL, J. W. Procedimentos Qualitativos. In: CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 21ª Ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Psicologia da Educação. In: *Piaget: Psicologia genética e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Capítulo 3)
- ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. New York: Oxford, 1997.
- FERNANDES, J. C. A música desatando nós no ensino de línguas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. *Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo: USP, 2008. p. 02.
- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

- GOBBI, D. *A música enquanto estratégia de aprendizagem de língua inglesa*. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 2001.
- GRIFFEE, D. T. *Songs in action*. Hertfordshire: Prentice Hall International. UK, 1992.
- HUBER, R. A música no ensino das línguas. *Polifonia*, Lisboa, v. 6, p. 97-110, 2003.
- JEDYNAK, M. Using music in the classroom. *English Teaching Forum*, v. 38, n. 4, 2000. Disponível em: <http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no4/p30.htm>. Acesso em: 14 out. 2009.
- LAKE, R. Enhancing Acquisition through Music. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, v. 7, 2002. Disponível em: <http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>
Acesso em: 14 maio 2009.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Panorama da coleta de dados na pesquisa qualitativa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford, 2000.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Evolução da Pesquisa em Educação. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- _____. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEZAN, R. Freud é um vencedor. In: *Revista Veja*, RJ, Abril, p.16, 2006.
- MURPHEY, T. *Music and songs*. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- OLIVEIRA, D. N. Produção de materiais para o ensino de pronúncia através de músicas. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de Materiais de Ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 105-117.
- PEREIRA, P. G. *Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês*. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

- PIMENTEL, A. O. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114. São Paulo, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300008&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em: 8 Out. 2009.
- RUNDELL, M. *Macmillan English Dictionary*. London: Oxford, 2007.
- SADE, L. A; PAIVA, V. L. M. O. B. Avaliação, cognição e poder. *Revista Brasileira de Língua Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006.
- SARICOBAN, A. METIN, E. Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, v. VI, n. 10, Oct. 2000. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>. Acesso em 2 nov. 2009.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SCHOEPP, K. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The internet TESL Journal*, v. VII, n. 2, Feb. 2001. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>. Acesso em: 21 set. 2009.
- SCHÜLER, A. *Dicionário enciclopédico de teologia*. Canoas: ULBRA, 2002.
- SEEGER, A. Etnomusicologia/Antropologia da música: disciplinas distintas? In: ARAÚJO, S., PAZ, G., CAMBRIA, V. (Org.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.
- SILVA, D. C. e. O que é canção, por Luiz Tatit, 2007. Disponível em: <http://www.digestivocultural.com/blog/post.asp?codigo=1567> Acesso em: 13 out. 2009.
- TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.
- VILAÇA, J. F. Música: instrumento de motivação e estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. In: GIMENEZ, T., CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: UEL, 2006. p. 117-186.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIS, Judith. *Oxford escolar para estudantes brasileiros de inglês*. New York: Oxford University Press, 1999.
- ZACHARIAS, V. L. C. Piaget, 2007. Disponível em: <http://centrorefeducacional.com.br/piaget.html> Acesso em: 14 maio 2009.