

AS RELAÇÕES ENTRE LÍNGUA, CULTURA, MÚSICA E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Graciano Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

RESUMO: Este artigo tem por objetivo discutir as relações entre língua, cultura, música e o uso desse recurso no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira a partir de um referencial teórico multidisciplinar embasado em estudos de Linguística Aplicada, Sociologia, Musicologia, Musicoterapia e Psicologia. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, cujos dados são provenientes de transcrições de gravações em áudio e vídeo de aula, entrevista e sessões reflexivas. Apresentamos e analisamos as ações e declarações de dois professores de inglês em relação ao uso de canções em suas aulas visando ao trabalho com temas socioculturais, e suas reflexões a respeito das relações existentes entre língua, música e cultura. Os resultados indicam que, para os participantes, a música pode ser utilizada como rico recurso didático para fomentar discussões acerca de assuntos polêmicos, conteúdos sociolinguísticos e sócio-históricos. Observamos, ainda, que, na perspectiva dos participantes, o discurso musical se relaciona intimamente à representação de grupos e épocas da história e à noção de preconceito linguístico. **PALAVRAS-CHAVE:** Música. Língua. Cultura. Ensino-aprendizagem. Língua estrangeira.

ABSTRACT: This article aims at discussing the relations between language, culture, music and its use in the teaching-learning of a foreign language, based on a multidisciplinary theoretical background drawn from Applied Linguistics, Sociology, Musicology, Music Therapy and Psychology. It is a qualitative case study whose data come from transcriptions of audio and video recordings of class, interview and reflective sessions. The actions and statements of two English teachers are presented and analyzed regarding the use of songs in their classes aiming at discussing sociocultural topics as well as their reflections on the relations between language, music and culture. The results pinpoint that, for the participants, music can be used as rich didactic resource to foster discussions about polemic topics and sociolinguistic and socio-historical subjects. It was also observed that, in the teachers' point of view, music discourse is related to the representation of groups, historical periods and the notion of linguistic prejudice. **KEY-WORDS:** Music. Language. Culture. Teaching-learning. Foreign language.

1. Introdução

É notório que a música faz parte da vida de todo ser humano. Ela está presente de várias formas, em diversos lugares e em muitas ocasiões da vida das pessoas. Nas palavras de Birkenshaw (1994, p. xiii), “ritmo é uma força vital subjacente ao mundo”. É difícil imaginar alguém que não ouça música de alguma forma. Elemento inerente à vida humana desde os mais remotos tempos, a música nunca foi tão amplamente acessível, divulgada e desejada (TAME, 1984; MURPHEY, 1990). Contudo, um questionamento se impõe: se ela faz parte da nossa vida

de forma tão contundente, até que ponto é possível separar música e escola? Ou ainda: existe alguma relação entre música e ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE)? Acreditamos ser essencial mostrar essa conexão.

Murphey (1990) pesquisou um grupo de 160 adolescentes entre onze e dezenove anos, na Suíça, no ano de 1983. Os resultados de seu estudo indicaram que esses jovens tinham contato com canções em inglês durante 11 horas e 54 minutos por semana, em média. Dez anos mais tarde, Domoney e Harris (1993) encontraram resultados que corroboram os dados de Murphey (1990). Em uma pesquisa junto ao Ministério da Educação do México, os pesquisadores afirmam que “tudo o que os alunos querem fazer é ouvir música”, conforme relatos dos professores participantes do estudo (DOMONEY; HARRIS, 1993, p. 235). E doze anos depois, com o acesso às mídias – e conseqüentemente a música – cada vez mais fácil e disseminado, é possível pensar que as conclusões de Murphey e Domoney e Harris continuam verdadeiras.

Diante do amplo acesso das pessoas à música, em especial a canções em inglês, podemos concluir que este elemento é parte importante de nossa sociedade e cultura. Cabe-nos, então, discutir as relações que podemos estabelecer entre língua, cultura, música e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de LE.

2. Língua, cultura, música e ensino-aprendizagem de língua estrangeira

O construto *cultura* e sua relação com a língua têm sido discutidos por autores de diversas épocas e áreas do conhecimento, sob diferentes perspectivas de análise e de conceituação, como indicado por Salzmán (1998). Sapir (1980, p. 165) entende cultura como “um conjunto herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Hinkel (1999) trata especificamente das relações entre cultura e ensino e aprendizagem de LE e aponta que “há aproximadamente tantas definições de cultura quanto há campos de questionamentos nas sociedades, nos grupos, nos comportamentos e nas atividades humanas” (HINKEL, 1999, p. 1). Dessa forma, restringir cultura a uma definição é incorrer numa “miniaturização do

conceito” (ibidem), uma vez que cultura é “muito mais que um mero catálogo de rituais e crenças”. Assim, a cultura não pode ser simplesmente examinada, ensinada ou aprendida, uma vez que manifestações culturais, como os costumes de um grupo, podem ser pistas para discussões mais profundas.

A complexidade desse construto demonstra e reforça a delicada teia de relações entre língua e cultura. Conforme afirma Sapir (1980, p. 166), a língua é, para o indivíduo, “o revestimento formal dos seus pensamentos e sentimentos mais íntimos”, em consonância com a ideia vygotskiana de que a linguagem, ao mesmo tempo, constrói e é construída pelo homem.

Vygotsky (1991, 1998) trata da interação constante do homem com o mundo que o cerca, através da linguagem, numa relação de mão dupla em que ambos executam e sofrem ações e transformações. O homem age sobre o meio, transformando-o, mas é, igualmente, transformado no processo, bem como a linguagem e a sociedade. Se a linguagem é manipulada pelo homem, como instrumento psicológico¹ de ação sobre o meio, ela é, da mesma forma, o elemento que promove o desenvolvimento humano e o acesso a novos paradigmas de ação. Assim como a linguagem influencia o homem, ela também é influenciada por ele. Não há relação unilateral, mas, sim, interação e troca.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1999) discute a noção de que todo discurso é, na verdade, o eco de outros discursos, uma vez que o homem, o pensamento e a cultura são construídos socialmente. O discurso é formado por ideias, sentimentos e intenções que são, inevitavelmente, construídos na interação social. Contudo, há formas diferenciadas de compreender como se dá a interação entre os sujeitos e como a linguagem medeia essas trocas.

Certas formas de interação linguística são consideradas, por alguns indivíduos, superiores a outras, advindo, daí, o preconceito linguístico. Conforme discute Bagno (2001),

¹ Vygotsky (1998) estabelece uma analogia entre a linguagem e os objetos de uso do homem. Assim como o indivíduo utiliza ferramentas para agir sobre o meio (o machado para derrubar uma árvore, o fogo para cozinhar o alimento), ele também lança mão da linguagem para atuar sobre o contexto em que está inserido. Dessa forma, a linguagem pode ser entendida como uma ferramenta não material, um instrumento psicológico que medeia as interações entre o homem e o meio e entre o homem e seus pares.

todo preconceito linguístico é, sobretudo, um preconceito social. As variedades linguísticas em si não têm prestígio ou *status*, mas, sim, os sujeitos que as utilizam. Falar a variedade padrão ou não-padrão é irrelevante em termos de qualidade do ponto de vista linguístico (uma não é melhor que a outra), mas não do ponto de vista social. Um falante de uma variedade não-padrão é rejeitado porque sua linguagem está intrinsecamente ligada à sua origem, a verdadeira discriminada. A linguagem é um fenômeno social e está, portanto, ligada aos processos de dominação e poder. Esta ligação indissolúvel é a fonte do preconceito linguístico. Conforme afirma Louro (1997, p. 65),

dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. [...] No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças. (grifos do autor)

A discussão sobre o ensino de variedades não-padrão na escola se estende por muitos anos e é apontada por alguns pesquisadores como pertinente e relevante no sentido de ampliar a visão de mundo dos alunos e aproximar a escola da realidade social dos aprendizes, democratizando a educação (BAGNO, 2001; RODRIGUES, 2005). Não é nossa intenção, neste artigo, analisar e discutir esse aspecto do ensino e da aprendizagem de LE. Contudo, acreditamos que seja papel da escola promover o encontro com o novo, levando o aluno a conhecer outras variedades da língua que está aprendendo e a perceber as relações entre língua e cultura.

Refletir sobre essas relações se mostra relevante quando observamos mais atentamente as manifestações artísticas e culturais, que, desde há muito, têm servido para veicular sentimentos e ideologias de grupos ou mesmo de nações inteiras. A música é um importante elemento cultural, uma vez que se trata de uma manifestação individual, porém construída

socialmente, que veicula os parâmetros e ideias de um tempo e de um grupo. As relações entre música e cultura são apresentadas de forma contundente por Bohlman (2002, p. 8-9), ao atestar que “não há nenhuma sociedade no mundo sem música”. Dessa forma, podemos chegar à conclusão de que “a música é um fenômeno sociológico importantíssimo” (TAME, 1984, p. 28). Todavia, isso nos leva a vários questionamentos e discussões.

Conforme nos explica Ruud (1990), a música é percebida, interpretada e respondida no plano individual. Porém, essa percepção individual está relacionada aos padrões de uma determinada cultura. Assim, cada indivíduo atribui à música significados particulares, mas “o significado que as pessoas extraem da música, os valores que lhe atribuem e as ações que se seguem à sua influência não são previsíveis no sentido etnocêntrico” (RUUD, 1990, p. 31), visto que os sentidos que os sujeitos dão ao discurso expressam esquemas socialmente construídos, como sugere Bakhtin (1999).

Da Psicologia, o conceito de codificabilidade serve de modelo para a análise das relações entre música e cultura. Por codificabilidade, entende-se a capacidade da linguagem de se tornar referência, modelando e realçando as percepções e conceitos do homem (TAME, 1984). Dessa forma,

as palavras de uma língua aclaram e *codificam* conceitos e fenômenos para nossas mentes e memórias [...], como se as palavras proporcionassem os cálices de formato específico em que se podem verter nossos pensamentos, aliás, vagos e fluidos. [...] *Parece muitíssimo provável que tipos diferentes de música, ao dar-nos várias espécies de experiências emocionais – amor romântico, concupiscência, sentimentos religiosos, fervor patriótico, rebelião etc. – também codificam tais sentimentos e suas várias tonalidades.* [...] E quando se combinam palavras com música, muitos conceitos podem ser codificados como nunca o foram até então (TAME, 1984, p. 161, grifos do autor).

É possível concluir, assim, que, ao longo da história, a música tem codificado diversos aspectos da vida do homem, abrangendo as crenças e ideologias de grupos e momentos históricos diversos. Nesse ínterim, Bohlman (2002) indica que, desde o início do século XX, o mundo assiste ao processo ininterrupto de globalização², que tem se acelerado em escala geométrica nas últimas décadas, com o avanço da informática e a desconfiguração de barreiras geográficas para a circulação de capital, bens e informação. Nesse contexto, a música representa

muito do que está essencialmente no mundo [...]. O volume maciço de música mundial – nos rádios, CDs e na internet, nas salas de aula das universidades e livros com diversos públicos leitores – nunca foi tão grande. Quando se trata de globalização, a música [...] está sempre em questão.

Em face de toda a problemática em relação à globalização, cabe-nos salientar alguns aspectos da música como mediadora do processo de mundialização cultural. Quando falamos em globalização, é imprescindível abordarmos a homogeneização de costumes, preferências e hábitos. Cruz (2003) aborda o fenômeno da globalização a partir das manifestações artístico-culturais e indica a arte *pop*³ como expressão máxima dos processos de mundialização e homogeneização cultural. Como manifestação principal da arte *pop*, o autor destaca a música.

Para Cruz (1993), a veiculação de canções internacionais nos vários meios de comunicação acaba por reforçar o discurso da reificação⁴ e da massificação cultural, padronizando ou mesmo igualando os comportamentos e os pensamentos das pessoas. Como

² Ao abordar o tema *globalização* neste estudo, nos referimos aos diversos processos socioeconômicos, culturais e linguísticos (principalmente em relação à língua inglesa) de interligação dos indivíduos, independentemente de suas vontades, ou seja, uma conexão global que transcende os grupos, as classes sociais e as nações. Uma discussão mais profunda a esse respeito pode ser encontrada nos trabalhos de Ortiz (1998) e Ianni (2000).

³ Tipo de arte que apresenta uma linguagem de insubordinação a regras e busca novas formas através da exploração do discurso do sonho e do inconsciente, se aproximando da linguagem cinematográfica ou das histórias em quadrinhos, recorrendo sempre a temáticas como Holywood, o *nonsense*, o clichê e o *kitsche*. Trata-se, nas palavras de Cruz (2003, p. 17) da “lógica da cultura da imagem do mundo como espetáculo, [que] encontra na superficialidade um dos componentes principais do processo de construção desses discursos”.

⁴ Processo no qual os indivíduos são “coisificados”, ou seja, transformados em objeto, perdendo sua autonomia e individualidade. Conforme afirma Cruz (2003, p. 48), “[a] ‘coisa’ torna-se o padrão de medida dessa sociedade; tudo, inclusive o homem, é nela transformado”.

nos explica o autor, a música é “feita para atender ao gosto médio das pessoas, que são vistas como massa e cuja individualidade é suprimida. A arte, produzida para a distração, transforma-se em veículo de alienação” (CRUZ, 2003, p. 48). Assim, por veicular ideias e ideologias, a música pode ser entendida, nessa perspectiva, como veículo de alienação dos indivíduos que estão expostos a ela sem que façam uma análise crítica dos conteúdos veiculados pelas canções.

Todavia, Bohlman (2002) ressalta que, por ser uma manifestação artística essencialmente cultural, a música tem sido relacionada, em sua maioria, a aspectos negativos do processo de globalização. Entretanto, através dela, temos a oportunidade de experimentar a diversidade de sociedades humanas como nunca antes. O autor enfatiza que

[n]o início do século XXI, a música mundial não é simplesmente a música de um ‘outro’ exótico. Nossos encontros com o mundo têm se tornado cotidianos, e a música medeia esses encontros, quer o percebamos ou não. Não é simplesmente o fato de que a publicidade televisiva regularmente mostra asiáticos ou africanos batendo tambores; não é apenas o fato de que hinos protestantes são amplamente multinacionais ou que a massa católica é musicalmente familiar a todas as comunidades étnicas nas metrópoles; a questão não para nem mesmo com os casos legais em relação à propriedade intelectual e direitos autorais ou aos limites para *downloads* de músicas na internet. Trata-se mais da confluência de todos esses fenômenos, que também devem ser entendidos como encontros que são imaginados e mediados pelo ocidente. A música mundial é uma experiência cotidiana inescapável, quer entendamos ou não o que isso significa (BOHLMAN, 2002, p. 6).

Como manifestação cultural, a música expressa ideias e ideologias, codificando momentos sócio-históricos e situações da vida humana. Podemos entender que a música representa parte do equipamento cultural com o qual as pessoas experienciam o mundo (MURPHEY, 1990). Ruud (1990) indica que as relações entre música, cultura e sociedade são complexas e variáveis e que se trata de construtos interdependentes que não podem ser

analisados isoladamente. Assim, ela pode figurar como mediadora das relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem de LE.

Conforme apontam Carvalho (2002), Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992), Pereira (2007; 2014), entre outros, o uso de música nas aulas de LE pode desempenhar papel importante na prática do professor. A maioria das atividades com música trabalhadas pelos professores de LE parte do princípio de que as canções são textos. Bronckart (1999 p. 75) define texto como “toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”, o que implica assumir que qualquer enunciado, escrito ou falado, que tenha sentido próprio pode ser um texto. Com essa noção ampla de texto, podemos entender que a música é um texto, tanto oral quanto escrito, que pode ser interpretado, criticado e reproduzido.

Na sala de aula de LE, o interesse em relação à música recai, particularmente, sobre as atividades de compreensão oral, entendendo-a como texto oral cantado. Lucas (1996) indica que a prática de compreensão oral deve visar não somente ao reconhecimento e ao treinamento de estruturas linguísticas e vocabulário, mas, sim, preparar o aluno para ouvir e saber reagir ao que ouve na LE, isto é, compreender o texto ouvido e se expressar em relação a ele. Nesse sentido, a autora sugere que o professor forneça aos alunos variados tipos de suporte externo, como, por exemplo, dicas contextuais sobre a situação não-verbal ou visual do texto falado (o cenário, as personagens, suas ações e gestos) e a utilização da transcrição do texto oral.

Figueiredo e Pereira (2011) e Simões et al. (2006) propõem a utilização de letras de música como atividades de leitura, por acreditar que o trabalho com esse gênero textual na sala de aula apresenta três vantagens: a) a possibilidade de lidar com um universo textual conhecido, na tentativa de promover uma aprendizagem mais significativa; b) o uso de uma abordagem interdisciplinar e que abarque tópicos transversais e; c) a oportunidade para a discussão de diferentes contextos socioculturais a partir das ideias e ideologias expostas nas letras das canções de modo a possibilitar que o aluno amplie não somente seu vocabulário da língua alvo,

mas também seu senso crítico e seu repertório de conhecimentos. Ahola (2005), Figueiredo e Pereira (2011), Meller (2006), Murphey (1992) e Pereira (2007; 2014) sugerem a utilização da música com o propósito de discutir temas veiculados pela letra da canção, por seu ritmo ou mesmo pelo gênero musical.

Ensinar e aprender uma LE pressupõe lidar diretamente com elementos culturais importantes. A música figura como componente relevante nessa teia de relações e não pode ser esquecida ou menosprezada na prática da sala de aula. O professor de LE não pode olvidar essa grande influência da música sobre todos nós, pois, como defendem Moita Lopes (2003) e Pereira (2013), entre outros autores, cabe à educação indicar ao aluno meios de filtrar, manipular e reagir às informações que recebe.

Apresentamos, a seguir, os aspectos metodológicos do desenvolvimento deste trabalho, abordando os instrumentos e procedimentos utilizados para a obtenção e a análise dos dados, bem como os participantes e o contexto da pesquisa.

3. Conhecendo o estudo

Este trabalho é um estudo de caso qualitativo, pois aborda uma unidade específica e limitada de investigação de forma não estatística ou numérica, mas interpretativa e simbólica (NUNAN, 1992; REES, 2008). Dois professores de inglês de um projeto de extensão de uma universidade pública participaram deste estudo e são tratados, neste artigo, pelos pseudônimos Divya e Robson. À época da coleta dos dados, Divya tinha 25 anos, lecionava no projeto havia sete anos e era aluna do mestrado em Estudos Linguísticos. Robson, por sua vez, estava com 24 anos, cursava o último período do Bacharelado em Linguística, era professor no projeto de extensão havia cinco anos e também em um curso privado de inglês de uma grande franquia nacional. Todos os professores de inglês do projeto de extensão da universidade foram convidados a participar de forma voluntária desta pesquisa. No entanto, após os esclarecimentos acerca de como seriam desenvolvidos os trabalhos, em face da necessidade de gravações e encontros fora do horário de aulas e trabalho, apenas Divya e Robson quiseram participar.

Este artigo tem por objetivo discutir as relações entre língua, cultura, música e o uso desse recurso no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para tanto, foram propostas duas perguntas de pesquisa:

- De que formas os participantes utilizam a música em suas aulas?
- Que relações entre língua, cultura e música são estabelecidas pelos participantes?

Discutimos, neste artigo, dados referentes a: uma entrevista, gravada em áudio e transcrita, realizada antes da aula, com perguntas abertas sobre a escolha da música e formato, desenvolvimento e objetivos das atividades; uma aula de Divya, gravada em vídeo e transcrita, em que foram realizadas atividades envolvendo a canção *Love Generation*⁵; sessões reflexivas, gravadas em áudio e transcritas, em que os professores comentaram sobre suas aulas e experiências.

Os dados são apresentados e analisados obedecendo-se à sequência cronológica em que os fatos ocorreram, uma vez que as experiências e as reflexões dos participantes devem ser apresentadas e discutidas conforme aconteceram, tentando-se, sempre, inferir e compreender os sentidos que eles próprios atribuíram aos fenômenos (ANDRÉ, 2005).

Segundo Lankshear e Knobel (2008), antes de se analisarem os dados, é necessário que eles sejam organizados, iniciando-se com o arquivamento dos dados que serão utilizados, com a numeração das linhas de entrevistas e a digitalização de documentos, por exemplo. Posteriormente, os autores sugerem que se proceda à leitura integral de todos os dados para a obtenção de um sentido geral e para o início do processo de interpretação do material. Finalmente, é possível extrair a significação dos dados, ou seja, interpretá-los. Seguindo, portanto, as orientações dos autores, a organização deste trabalho pautou-se pela realização integral dessas etapas. A análise foi realizada a partir dos pressupostos da abordagem qualitativa

⁵ SINCLAIR, Bob. Western Dream. [Tommy Boy](#), SBTL 6998517, 2005.

de pesquisa (NUNAN, 1992; REES, 2008), perfazendo os procedimentos de descrição das informações obtidas, com a apresentação de excertos da entrevista, aulas e sessões reflexivas, seguida da análise interpretativa pautada pelos pressupostos teóricos discutidos na sessão anterior deste estudo.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos com as análises desses dados e discutimos suas relações e implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Embora se trate de aulas de inglês, os exemplos, excertos de falas e materiais didáticos apresentados neste artigo encontram-se traduzidos para o português a fim de conferir maior fluidez ao texto.

4. Discussão e análise dos dados

A canção utilizada por Divya era um grande sucesso à época da aula, figurando como uma das mais executadas no período, nas rádios e canais televisivos. A aula de Divya focalizada neste artigo teve como objetivo principal a discussão do tema “Moradores de rua”, por ser o tópico da unidade do livro didático adotado no curso, como podemos observar na fala abaixo:

[1]

[Trecho de entrevista]

Divya: Bom, eu ia introduzir o tema mendicância. E para falar de mendigos, gente que mora na rua, pessoas em teto, [...] eu peguei isso [a canção] como um gancho para [...] falar sobre a situação de crianças de rua, [...] servir de gancho para a discussão.

Divya utilizou a canção como pretexto para fomentar a discussão do tema que seria explorado na lição do livro didático, pois, para a professora, a canção oferece oportunidades para que os alunos debatam questões mais amplas. Tal postura corrobora a ideia de Lima (2004) de que a música pode ser utilizada para a discussão de temas socioculturais, visto que ela traz consigo mensagens que tratam da realidade sócio-histórica dos indivíduos.

Para iniciar a discussão, a professora escreveu no quadro os primeiros versos da letra da canção em forma de pergunta: “*Why must our children play in the streets with broken hearts and faded dreams?*” (Por que nossas crianças devem brincar nas ruas com corações quebrados e sonhos esvaídos?). Em seguida, ela eliciou algumas opiniões dos alunos. A discussão sobre problemas sociais logo emergiu, como nos mostra, a seguir, um trecho da aula:

[2]

[Trecho de aula]

Aluno 1: É interessante porque algumas crianças vivem nas ruas, mas outras crianças não podem brincar na rua.

Divya: E por que elas não podem brincar na rua?

Aluno 2: Porque as crianças que vivem nas ruas são perigosas. Elas cometem crimes. E os adultos também. Os adultos que vivem nas ruas.

Divya: Sim, mas por que eles cometem crimes? Por que eles moram nas ruas?

Aluno 3: Eu acho que as pessoas vivem nas ruas porque os políticos não trabalham. Eles não fazem o que deveriam fazer. O governo deveria dar casa e comida para todo mundo. No Brasil, isso é um problema muito sério.

Aluno 4: Mas eu não acho que o governo deveria dar casa e comida para as pessoas. O governo deveria dar empregos, não comida.

Aluna 5: Sim, porque as pessoas pobres geralmente são desempregadas, então elas não conseguem viver em boas condições. Não BOAS condições, mas... o básico: casa, comida, educação, saúde.

Aluno 6: Eu acho que as pessoas vivem nas ruas porque não têm empregos. Então elas não têm casa, nem comida também.

Divya: Mas vocês acham que esse é um problema apenas governamental? Quem elege o governo?

Aluna 5: Sim, NÓS votamos. Isso é problema de todo mundo. O presidente não é responsável pelos pobres do Brasil. O prefeito não é o responsável pelos trombadinhas da Praça Cívica. É um problema social.

Divya: Sim, eu concordo. Mas você não acha que os políticos têm alguma responsabilidade também?

A partir dos primeiros versos da canção, Divya propôs a discussão coletiva do assunto, promovendo interação e debate de ideias. Os alunos engajaram-se na discussão, comentando sobre as crianças que vivem abandonadas nas ruas, relacionado esse fenômeno ao fato de elas cometerem crimes, assim como indivíduos adultos moradores de rua o fazem. Devido a esse tipo de violência, crianças que não vivem na rua são impedidas de utilizar este espaço para entretenimento.

A partir da discussão dos motivos da existência de moradores de rua, os alunos refletiram, em conjunto, sobre diversos problemas sociais e políticos. A discussão realizada por Divya e seus alunos retrata a existência de diferenças sociais entre as pessoas, indicando que essas diferenças constroem uma espécie de muro entre o ambiente que elas ocupam, separando-as. Esse momento da aula de Divya vai ao encontro das afirmações de Louro (1997), de que a linguagem constitui-se como o espaço mais eficiente e pertinaz para debater diferenças, visto que ela é, ao mesmo tempo, um dos fatores determinantes dessas diferenças.

Dando sequência à aula, Divya sugeriu que os alunos se dividissem em grupos para debater o assunto e, após a discussão em grupos, novamente eliciou opiniões e propôs novos questionamentos. Um aluno mencionou que a pergunta escrita no quadro era um trecho de uma canção e alguns alunos começaram a cantarolar. A professora, então, entregou aos alunos uma página com a letra da música e uma atividade de completar lacunas. Depois de repetir a canção, a professora conferiu as respostas e todos cantaram. Alguns alunos fizeram comentários sobre o videoclipe da música⁶, se mostrando muito animados com a oportunidade de conhecer melhor a letra da canção e cantá-la na aula. Comentários acerca da mensagem que a canção expressa

⁶ No videoclipe, uma criança passeia de bicicleta por diferentes lugares (várias cidades, fazendas etc.), mostrando diversidade étnica e social e a importância da tolerância e da boa convivência.

também foram feitos pela professora e por alguns alunos, como nos mostra este outro trecho da aula:

[3]

[Trecho de aula]

Divya: Vocês gostaram da música?

[Vários alunos respondem que sim]

Aluno 1: Você já viu o videoclipe, professora? É muito legal!

Aluna 2: Sim! Um menino viaja de bicicleta e mostram lugares diferentes. Como é o nome daquele povo? Eles usam roupas antigas... Aquela aula, professora... [em referência a uma aula em que os alunos haviam lido um texto sobre os Amish]

Divya: Amish.

Aluna 2: Acho que mostra uma menina Amish.

Aluno 1: Eu não sabia a letra, mas agora... Combina com o clipe, porque a mensagem é paz e amor.

Divya: O que mais vocês podem dizer sobre a mensagem, pessoal?

Aluno 3: Eu gostei. Eu achava que era só uma música dançante, mas... como posso dizer?... *balanço*, só para dançar. Mas não, é boa!

Divya: Por que é boa?

Aluno 3: Porque a mensagem, professora: paz e amor para todo mundo que você encontrar. [lendo um verso da canção]

Divya afirma que discutir problemas sociais é importante e que a canção foi um instrumento relevante para gerar essa discussão, uma vez que ela veicula uma mensagem positiva, de tolerância e paz, ressaltando a importância do conteúdo da canção e da discussão do assunto. Estas colocações são realçadas no exemplo que segue:

[4]

[Trecho de sessão reflexiva]

Divya: [a canção] Traz uma mensagem positiva, de paz. Como o tema que a gente estava trabalhando era mais social, foi bom. Falar de sem-teto, mendigo, pobreza... São problemas sociais que a gente vê todo dia, tem que discutir. E eu acho que a música trata disso de um jeito legal. E, além do mais, eu acho muito importante, sabe, falar de paz. Ainda mais no mundo de hoje, em que tudo é crime e violência.

A professora tira vantagem do fato de a música proporcionar uma discussão mais complexa e oportuniza que seus alunos possam atribuir à letra da música sentidos mais amplos, construindo, assim, interpretações mais abrangentes, num processo que vai além da mera apropriação de significados ou decodificação de palavras, conforme afirma Bakhtin (1999). Posteriormente, Divya questionou os alunos sobre possíveis soluções para os problemas sociais discutidos na aula e qual a principal sugestão dada pela música. Finalizando a aula, a professora solicitou que os alunos refletissem sobre o tema discutido e sugerissem possíveis soluções para o problema abordado na canção, a serem apresentadas na aula seguinte.

Em uma sessão reflexiva, Divya reflete acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, indicando que, mais que transmissor de conhecimento, ele é um educador, responsável, em certa medida, pela formação holística do aluno, devendo levar em consideração os aspectos socioculturais que permeiam o ensino-aprendizagem de LE. Para a professora, utilizar a música na sala de aula é uma maneira de lidar com esses fatores, uma oportunidade de ampliar o conhecimento de mundo dos aprendizes, como podemos observar no trecho seguinte:

[5]

[Trecho de sessão reflexiva]

Divya: Por mais que o aluno seja jovem e queira coisas de jovem, acho que esse contato, essa troca cultural é muito importante. Acho que vai enriquecer, de uma maneira ou de outra. Por exemplo, você vai dar *Yellow Submarine* e os meninos odeiam. Eles nem sabe quem foram os Beatles! E eu acho que isso é importante, sabe, conhecer outras coisas. Ainda mais os Beatles, que representam toda um ideologia, todo um momento na história da humanidade mesmo!

Divya argumenta que a música, como manifestação artística e cultural, representa momentos sócio-históricos, refletindo ideias e posturas de um grupo em determinado contexto. Movimentos musicais e artistas famosos seriam, assim, como porta-vozes de determinadas ideologias. Para a professora, esse aspecto não pode ser negligenciado pelo professor, que tem como função mostrar novas possibilidades aos aprendizes, ampliando seu conhecimento e sua visão da realidade e da história. Tame (1984, p. 162), analisando especificamente a música dos Beatles, afirma que a banda inglesa pode ser considerada responsável por “uma revolução sem precedentes na história cultural da humanidade e pela criação de uma subcultura⁷ inteira codificando-a em música”, o que nos mostra a força e o alcance que as canções têm na configuração das relações entre cultura e sociedade.

Ainda em relação ao fato de que, por meio da música, um grupo pode expressar suas ideias e discutir sua visão de mundo, apresentamos uma discussão proposta por Robson em uma sessão reflexiva sobre o uso de canções que apresentam uma variedade não-padrão do inglês, mais especificamente, canções de *hip hop*.⁸ Acreditamos que se trata de uma discussão

⁷ O termo *subcultura* é utilizado por Tame (1984) para se referir a diferentes grupos e manifestações culturais dentro de uma mesma comunidade.

⁸ Termo criado pelo DJ e produtor musical Afrika Bambaataa e que se refere ao movimento sociocultural nascido nos subúrbios de Nova Iorque no final da década de 1970. O *hip hop* era, inicialmente, um conjunto de manifestações culturais e artísticas dos negros e imigrantes latinos dos guetos novaiorquinos, mas, atualmente, possui abrangência global e está presente, sobretudo, nas periferias das grandes cidades, veiculando mensagens de resistência e mudança social, lidando diretamente com aspectos do cotidiano da periferia. Suas ideias são expressas através das artes plásticas, sobretudo o *graffiti*, da dança, como o *break*, e da música, que apresenta uma mistura do *rap* (*rhythm and poetry*) e de elementos da música *pop*, eletrônica e do *rock*. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no portal *Real Hip Hop*, na internet, disponível em <www.realhiphopforever.com>, acessado em 15 de julho de 2015.

pertinente para evidenciar as relações íntimas e complexas entre a música e os elementos socioculturais que permeiam a linguagem e o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Robson relatou uma experiência que viveu na outra escola em que trabalhava, onde uma professora o incentivou a utilizar uma canção de *hip hop* para tratar de violência e problemas sociais. À época da aula mencionada por Robson, o mundo vivia o pós-ataque terrorista que derrubou as torres do World Trade Center, fato que chocou a população mundial e chamou atenção para as relações de poder que se estabelecem na sociedade atual. Observemos a narração e a reflexão do professor:

[6]

[Trecho de sessão reflexiva]

Robson: Eu tinha uma colega de trabalho que usava *hip hop* em sala de aula. Eu tive que quebrar muito meus preconceitos em relação a *hip hop*, essas músicas... Porque, na verdade, eu não reconhecia isso como uma abordagem adequada para se levar para a sala de aula. Porque pode parecer um tanto agressivo, parecer um tanto... é... a própria noção de *Black English*,⁹ que te dá uma noção periférica, essa questão de... como eu poderia dizer?... uma coisa mais subúrbio, mais por baixo, não inferior, mas uma coisa marginal. E justamente por ser marginal, eu via essa restrição em trabalhar. Por influência dela... como ela me mostrou uma abordagem interessante, uma vez eu resolvi trabalhar uma música de *hip hop* ((cantarola um trecho da canção)). E a letra dela é ótima, fala sobre problemas sociais, violência e que o ser humano tem que parar de violência, preconceito, e ter mais amor, essas coisas. Foi bem na época do 11 de setembro, então deu certinho! Eu pude ver que, naquela música... aquela música não só trazia outro tipo de variedade da língua, uma variedade não-padrão, e além... através disso, pôde-se observar todo um contexto cultural, contexto social mesmo que está por trás da música, da mensagem que a música traz, das palavras usadas, da forma... Até a forma

⁹ *African American Vernacular English*, também chamado *African American English*, *Black English*, *Black Vernacular*, *Black English Vernacular*, ou *Black Vernacular English*. Variedade da língua inglesa falada por milhões de americanos afro-descendentes, que tem sua pronúncia, estruturas gramaticais, uso de tempos verbais e vocabulário com algumas distinções em relação à variedade padrão. A noção de *Black English* é permeada por uma forte carga sociocultural que passa pelo preconceito racial e social e pela divisão de classes nos EUA. Durante muitos anos, o *Black English* foi visto como corrupção da língua e seus falantes eram tidos como inferiores e deficientes por utilizarem um código pobre e errado. Graças ao trabalho do sociolinguista William Labov, hoje se entende que o *Black English* não é um dialeto pobre e que seus falantes não são deficientes.

como as palavras são manejadas pelos cantores. Tudo isso é muito interessante. Aí nisso tudo a gente pega e contrapõe. Volta lá em Frank Sinatra, volta lá em Beatles, né? Tudo envolve um contexto cultural.

Robson usa a palavra *preconceito* ao tratar das canções de *hip hop* e justifica esse uso pela noção marginalizada que a variedade não-padrão empresta à canção. Para o professor, a música de *hip hop* pode soar agressiva e não adequada por veicular, através de sua linguagem, a referência a um grupo não privilegiado da sociedade. Notamos, então, claramente, as complexas relações que se estabelecem entre música e fatores socioculturais que permeiam a língua. Conforme afirma Bagno (2001), o preconceito linguístico é, acima de tudo, uma manifestação de preconceito social, uma vez que o que está em cheque não é a língua em si, mas seus falantes.

O professor declara que não considerava adequado expor os alunos a essa variedade do inglês, pois, corroborando afirmação Schoepp (2001), a música, por seu estilo repetitivo, pode contribuir com a automatização da linguagem coloquial. Contudo, após reflexões e conversas com outra professora, Robson parece ter ressignificado sua percepção. Como afirma o professor, o uso de canções de *hip hop* nas aulas de LE pode ser interessante, pois, analisando-se a forma como grupos diferentes manipulam estruturalmente a língua e as mensagens por eles transmitidas, podemos verificar as ideias e as ideologias que esses grupos expressam.

Ressaltamos, todavia, que não é intenção deste estudo discutir a utilização e o ensino de variedades não-padrão da língua inglesa. Contudo, conforme foi expresso pelos professores, acreditamos que cabe à escola e aos professores, como educadores, problematizar essas questões e levar os alunos a refletir e a perceber a complexa rede de relações que se estabelece entre língua e fatores socioculturais. Vale lembrar, ainda, que o próprio processo de ensino-aprendizagem é cercado por fatores socioculturais, em especial quando tratamos do ensino e da aprendizagem do inglês como LE no contexto sócio-histórico atual, de globalização e das relações de poder que subjazem a esse processo. O professor é um educador e, portanto, também

é responsável, em certa medida, pela formação holística do aluno, devendo levar em consideração os aspectos socioculturais que permeiam o ensino-aprendizagem de LE. Utilizar música nas aulas é uma maneira de lidar com esses fatores e uma oportunidade de ampliar o conhecimento de mundo dos aprendizes.

Nesse ínterim, e buscamos responder à primeira pergunta de pesquisa proposta neste estudo: “De que formas os participantes utilizam a música em suas aulas?”. Divya utiliza a canção como atividade de compreensão oral e de leitura, entendendo a música, em consonância com as discussões empreendidas anteriormente neste trabalho. Para a professora, usar a canção funciona, primeiramente, como pretexto à introdução do tema a ser discutido na aula e, em seguida, como texto oral e escrito o qual os alunos compreendem, interpretam e discutem. A professora extrapola a compreensão superficial da letra da canção e propõe reflexões acerca de problemas sociais vivenciados pelos alunos em seu contexto social.

Já Robson reflete sobre uma aula em que utilizou uma canção do gênero hip hop. O trabalho com a leitura, compreensão e interpretação da letra da música abarcou os conteúdos e ideias expressos no texto, como o problema da violência, e também aspectos específicos do registro utilizado, a variante lingüística específica e questões ideológicas mais profundas relacionadas a segregação social e racial, preconceito lingüístico etc. Assim como Divyam Robson extrapou a compreensão superficial do texto da canção e possibilitou aos alunos e a si mesmo reflexões importantes e pertinentes.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa proposta, “Que relações entre língua, cultura e música são estabelecidas pelos participantes?”, podemos afirmar que tanto Divya quanto Robson entendem que a música é um texto oral e escrito que veicula ideias e ideologias que circulam no meio sócio-cultural e, portanto, podem e devem ser levadas e discutidas na sala de aula de LE. Em suas reflexões e ações, ambos percebem a música como elemento cultural que codifica ideias e sentimentos de grupos específicos, socialmente privilegiados ou não, bem como momentos sócio-históricos e culturais.

5. Considerações finais

O momento histórico que atravessamos é peculiar na medida em que ensinar e aprender uma LE pode ser encarado como uma postura em relação ao processo de globalização e às relações de poder que subjazem a ele. É inegável a disseminação da cultura do outro através da mídia e das artes, a música ocupando papel de destaque nesse contexto (CRUZ, 2003). Como ressalta Murphey (1990), as canções são mais que meros espelhos da sociedade, pois podem ser entendidas como uma força atuante na formatação do contexto social. A esse respeito, Divya e Robson tecem interessantes reflexões, aliando o discurso musical à representação de grupos e épocas da história, como o *rock* simbolizando rebeldia e os Beatles como representantes de uma geração, por exemplo, e mesmo à noção de preconceito linguístico que permeia determinados estilos musicais, como o *hip hop*.

As relações entre língua, variedades linguísticas, cultura e o uso da música na sala de aula de LE são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Ao levar canções para a sala de aula, os objetivos linguísticos da aula não podem ser separados de suas implicações culturais, pois “quando se apresenta uma canção em inglês australiano, jamaicano, ou em qualquer outra variedade linguística, a língua, em si, já é um dado cultural” (LIMA, 2004, p. 183). O professor de LE não pode olvidar essa grande influência da música sobre todos nós. Conforme aponta Moita Lopes (2003), cabe à educação indicar ao aluno meios de filtrar, manipular e reagir às informações que recebe.

Acreditamos que é necessária a discussão a respeito da utilização de canções nas aulas de LE para que os professores, dispondo de mais informações, possam construir hipóteses e lançar mão desse recurso tão abrangente de forma mais autônoma e consciente. Utilizar a música nas aulas de LE não é uma futilidade, mas uma forma de trazer à tona toda a abrangência que os sons e o ritmo têm sobre nós, seres humanos, e fazer uso dessa influência para ensinar e aprender cada vez melhor, pois, como defende Adkins (1997, p. 6), “a música abre portas.”.

Referências

- ADKINS, S. Connecting the powers of music to the learning of languages. **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**, v. 4, 1997. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/journal-index.html>>. Acessado em: 15 de julho de 2015.
- AHOLA, S. Digging deeper into songs: a writing activity. **The Internet TESL Journal**, v. XI, n. 2, Feb. 2005. Disponível em: <<http://iteslj.org/Lessons/Ahola-Songs.html>>. Acessado em: 20 de março de 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BIRKENSHAW, L. **Music for fun, music for learning**. Saint Louis: Swift Print Communications, 1994.
- BOHLMAN, P. V. **World music**: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2002.
- CARVALHO, G. O. A música na aula de língua inglesa. **Building The Way**, n. 2. p. 81-98, Jun 2002.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- CRUZ, D.T. **O pop**: literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.
- DOMONEY, L; HARRIS, S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. **ELT Journal**, v. 47, n. 3, p. 234-241, 1993.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. PEREIRA, P. G. Reflexões sobre o uso de música nasala de aula de LE: as crenças e a prática de dois professores de inglês. In: CONCEIÇÃO, M. P. **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras**: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 107-149.
- HINKEL, E. Culture in research and second language pedagogy. In: _____. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-7.
- IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LIMA, L. R. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 173-191.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUCAS, R. Quem tem medo de “listening comprehension”? In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996. p.
- MELLER, L. Some ideas to enrich your class using songs. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: UFG, 2006. p. 360-371.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.
- MURPHEY, T. **Song and music in language learning**: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages. Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris: Peter Lang, 1990.

- _____. **Music and songs**. Oxford, Oxford University Press, 1992.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.
- PEREIRA, P. G. **Reflexões sobre o uso de música na sala de aula de língua estrangeira**: as crenças e a prática de dois professores de inglês. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2007.
- _____. **Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural**: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia. 2013.
- _____. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. **Intersecções**, v. 7, n. 2, p. 203-226, maio/2014.
- REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2008.
- RODRIGUES, F. D. P. **Preconceito linguístico e não-linguístico na escola / livro didático**. 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00003.htm#_Toc1021137>. Acessado em: 15 de julho de 2015.
- RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia**. São Paulo: Summus, 1990.
- SALZMANN, Z. **Language, culture and society**: an introduction to Linguistic Anthropology. Boulder: Westview Press, 1998.
- SAPIR, E. The status of linguistics as a science. In: SMOLINSKI, F. (Ed.). **Landmarks of American language and linguistics**. Washington, D.C.: Bureau of Educational and Cultural Affairs, 1980, p. 9-13.
- 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>>. Acessado em: 15 de julho de 2015.
- SIMÕES, D. et al. A música e o ensino da língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, v. X, n. 7, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/7/04.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- TAME, D. **O poder oculto da música**. São Paulo: Cultrix, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.