

## REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O USO DE MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Graciano PEREIRA<sup>52</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir um arcabouço teórico que embasa a utilização de música nas aulas de língua estrangeira (LE) sob duas abordagens: como forma de prazer e como recurso didático. Na primeira abordagem, refletimos sobre o uso de música, afetividade e aprendizagem de LE. Na segunda, discutimos o uso de canções como textos orais e escritos para o ensino-aprendizagem de leitura e compreensão oral, como subsídio à prática de produção oral e para o ensino-aprendizagem de vocabulário, gramática e pronúncia. São abordados, ainda, os aspectos socioculturais da utilização de músicas nas aulas de LE.

**Palavras-chave:** Música. Ensino-aprendizagem de LE. Afetividade. Recurso didático.

**Abstract:** *This article aims at presenting and discussing a theoretical background for the usage of songs in foreign language (FL) classes under two perspectives: as a way to provide enjoyment and as a didactic resource. In the first approach, we reflect upon the use of songs, affective factors and FL learning. In the second approach, we discuss the use of songs as oral and written texts for teaching-learning reading and listening, as a tool for practicing speaking and for teaching-learning vocabulary, grammar and pronunciation. The sociocultural aspects of using songs in FL classes are also discussed.*

**Keywords:** *Songs. FL teaching-learning. Affect. Didactic resource.*

---

<sup>52</sup> Departamento das Áreas Acadêmicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG). Anápolis, Goiás, Brasil. [paulagraciano@gmail.com](mailto:paulagraciano@gmail.com)

## **A música e o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira**

É notório que a música faz parte da vida de todo ser humano. Ela está presente de várias formas (*jingles*, canções no rádio e na televisão, hinos religiosos), em diversos lugares (bares, escritórios, residências, cinemas, propagandas) 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 maneira.

Elemento inerente à vida humana desde os mais remotos tempos, a música nunca foi tão amplamente acessível, divulgada e desejada (MURPHEY, 1990a; TAME, 1984) como na atualidade. 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-aprendizagem de língua estrangeira (LE)? Acreditamos ser essencial mostrar essa conexão.

Autores como Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1990a, 1992), Pereira (2007), Pessôa e Duqueviz (2006), Richards (1969) e outros abordam a utilização de música nas aulas de LE como recurso didático lúdico e abrangente que pode ser utilizado para trabalhar as habilidades da língua e os componentes do sistema linguístico, bem como para promover interação, motivação e criar uma atmosfera de aprendizagem mais prazerosa e descontraída.

A partir da observação dos usos comuns de canções nas aulas de LE, conforme nos exemplificam diversos autores (ADKINS, 1997; CARVALHO, 2002; DOMONEY e HARRIS, 1993; FIGUEIREDO; PEREIRA, 2011; PEREIRA, 2007; PESSÔA e DUQUEVIZ, 2006, entre outros), propomos a existência de duas abordagens de uso de música nas aulas de LE: a) uma abordagem que entende a música como forma de prazer, priorizando os aspectos afetivos e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; e b) uma abordagem que entende a música como recurso didático que pode ser utilizado para a prática das habilidades da língua e dos componentes que a elas subjazem (gramática, vocabulário, pronúncia etc.).

### **A música como forma de prazer na aula de LE**

Ao longo dos anos e por variadas vertentes da Psicologia, da Neurologia, da Musicoterapia e de diversas outras áreas do conhecimento humano, tentou-se esclarecer e analisar o impacto da música sobre o homem e suas implicações. Tame (1984, p.146) afirma

que “é difícil encontrar uma única fração do corpo que não sofra a influência dos tons musicais”. Sabemos, hoje, que a música exerce influência sobre diversas partes e funções corporais, envolvendo, de fato, todos os sistemas e funcionando como estimulador e/ou inibidor para o funcionamento de inúmeros órgãos, enzimas e neurotransmissores, sendo usada mesmo como terapia em alguns casos de patologias físicas e mentais.<sup>53</sup> Como indica Portnoy<sup>54</sup> (1963, apud TAME, 1984, p.149), a

música pode, positivamente, modificar o metabolismo, afetar a energia muscular, elevar ou diminuir a pressão sanguínea e influir na digestão. E pode fazer todas essas coisas com maior sucesso e de maneira bem mais agradável do que quaisquer outros estimulantes capazes de produzir as mesmas alterações em nosso corpo.

Entretanto, não é apenas na esfera física que a música afeta o homem. No plano da afetividade, ela exerce grande influência sobre o ser humano, influência essa que parece tão inerente à própria organização da vida que muitas vezes nem a percebemos. Conforme explica Tame (1984, p.463), o “conteúdo emocional da música parece tão óbvio a quase todos nós que simplesmente lhe aceitamos a existência *a priori*”, sem maiores questionamentos ou reflexões.

É inegável que escutar uma canção causa em todos nós algum tipo de reação emotiva, em maior ou menor escala. 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. Na verdade, como indica Tame (1984, p.158, grifos do autor), “só ouvimos música, em primeiro lugar, porque ela nos faz *sentir* alguma coisa. [...] Tais sentimentos – de inspiração moral, alegria, energia, melancolia, violência, sensualidade, calma, devoção, e assim por diante – são *experiências*”.

Por atuar muito diretamente nos mecanismos cerebrais e do inconsciente, ainda pouco conhecidos pela ciência, a música é capaz de criar, potencializar e/ou inibir tendências do comportamento, ao mesmo tempo em que fornece significativas e relevantes soluções para elas (RUUD, 1990). Trabalhos da Psicologia e da Musicoterapia concluem que,

---

<sup>53</sup> Mais informações a esse respeito podem ser obtidas na página da União Brasileira das Associações de Musicoterapia, na internet, disponível em: <<http://www.musicoterapia.mus.br/>>.

para a maioria das pessoas, a essência verdadeira da música está no fato de que ela proporciona, a cada pessoa, a oportunidade de projetar suas experiências particulares através de suas próprias imagens pessoais ou mesmo de ouvir, sem tentar evocar imagens de qualquer espécie. (FARNSWORTH, 1969, p.96)

Considerada como uma forma especializada de linguagem, a música se apresenta capaz de atingir áreas de nossa psique que processam informações que nós, por vários motivos, não comunicamos com clareza a nós mesmos (RUUD, 1990). Conforme afirma Ruud (1990), a música expressa muito mais o que sentimos do que o que pensamos.

Murphey (1990a, 1990b) trata das complexas relações entre música e afetividade e defende que uma característica inerente a toda atividade prazerosa é a ludicidade. Para Vygotsky (1998, 2005), as formas mais elaboradas de organização do pensamento se desenvolvem através das relações do homem com os outros, com os objetos e com o meio. Essas relações são estabelecidas desde a mais tenra infância e têm lugar especialmente durante as brincadeiras infantis, os jogos e atividades de “faz de conta”. É através de experiências lúdicas que a criança internaliza estruturas sociais e desenvolve funções psicológicas superiores, como a existência e obediência de regras, o respeito ao outro etc. Tratando mais diretamente a respeito do elemento lúdico no ensino-aprendizagem de LE, Richards (1969, p.161) argumenta que “o prazer por si só é uma parte importante da aprendizagem de línguas”.

Assumindo essa perspectiva de que a música proporciona prazer ao ser humano em geral, ela é utilizada nas aulas de LE, muitas vezes, como recreação ou com o objetivo de animar os alunos. Birkenshaw (1994, p.xiii) discute essa compreensão da música apenas como diversão e prazer e afirma que “em algumas escolas, a música tem sido relegada ao *status* de frivolidade”. Ruud (1990, p.33), em consonância com Birkenshaw, afirma que existe certo “descaso em relação à música”, e justifica tal postura devido a “uma ‘resistência inconsciente’ que é inerente à qualidade emocional do efeito da música”; ou seja, para os autores, a música é banalizada e entendida como simples fonte de prazer, sem maior alcance ou aplicação, e por conseguinte, é, subutilizada nas salas de aula.

Sabemos que muitos professores de LE utilizam canções como atividades desconectadas das aulas, para preencher tempo ou simplesmente agradar os alunos, como

---

<sup>54</sup> PORTNOY, J. **Music in the life of man**. Holt: Rhinehart and Winston, 1963.

aponta Pereira (2004), em seu estudo com professores de LE para turmas de adolescentes. Não concordamos com essa postura, pois entendemos que utilizar a música como recurso para proporcionar prazer nas aulas de LE não significa reduzi-la à condição de “frivolidade” nem encará-la com “descaso”. Acreditamos que o prazer é parte importante do processo de ensino-aprendizagem e deve ser uma preocupação do professor, mas não a única. Pessôa e Duqueviz (2006, p.360), apontam que “embora alguns professores de inglês em diferentes contextos possam considerar a música como um simples recurso recreacional, algumas pesquisas empíricas sustentam que a música não é somente uma mera atividade suplementar com pouco valor instrucional”.

Richards (1969) e Domoney e Harris (1993) indicam que considerar os alunos individualmente e a sala de aula como o conjunto heterogêneo de indivíduos com objetivos comuns, mas interesses distintos, é aspecto importante da prática docente: o professor deve entender que, primeiramente, os aprendizes são seres humanos. Uma das principais preocupações do professor de LE deve ser, portanto, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais centrado no aluno, de modo que ele se sinta envolvido e motivado. Para que tenhamos uma aula mais centrada no aluno, o professor precisa levar em conta o mundo do aprendiz, o que ele sabe, do que ele gosta, o que lhe interessa. Aproximar o mundo da escola do mundo do aluno é o primeiro passo para que ele se envolva com a aprendizagem.

O uso de música nas aulas tende a ser uma forma de envolver o aluno em aulas significativas e prazerosas. Em um estudo realizado num contexto de ensino de inglês para adolescentes mexicanos de classe média baixa, Domoney e Harris (1993, p.235) concluíram que “mais tempo e atenção à música popular em um currículo de inglês aumentaria a motivação dos alunos, pois as atividades em sala de aula usariam o seu conhecimento, sua música e sua linguagem”. Nesse mesmo sentido, Pereira (2007) aponta que a música motiva os alunos adultos, especialmente aqueles que têm aulas à noite e estão cansados e sonolentos.

Motivação é um elemento chave para a aprendizagem. Para que um novo conhecimento seja construído e internalizado, é preciso, antes de mais nada, vontade. Ao tomar parte em uma aula de LE, o aluno tem, em geral, seus motivos pessoais, que podem variar de requisitos profissionais a inclinações pessoais, personalidade, necessidade de interagir com falantes de outras línguas, participar de um jogo ou bate-papo na internet, entre outros. Essa motivação pessoal pode ser definida, conforme Ur (1996), como motivação intrínseca e é permeada por processos individuais e interiores de pensamento.

Todavia, incentivos externos desempenham um papel importante no estabelecimento e crescimento do interesse pelo estudo da língua. A esse estímulo exterior chamamos motivação extrínseca (Ur, 1996). O professor desempenha função importante na promoção de motivação extrínseca, já que pode criar interesse e estímulo com as atividades que planeja e com a forma como abordam os conteúdos e o próprio processo de ensino-aprendizagem. Como podemos observar, a música desperta grande interesse na maioria das pessoas. Desse modo, utilizá-la nas aulas de LE pode atuar diretamente na promoção de motivação extrínseca.

Krashen (1982) trata da influência de aspectos afetivos na aprendizagem, fornecendo-nos o conceito de filtro afetivo: uma espécie de barreira emocional que pode afetar a aprendizagem de um novo item. Segundo o autor, todos nós dispomos de uma espécie de filtro que nos ajuda a selecionar informações e conhecimento. Contudo, esse mecanismo de seleção, se aliado a fatores contextuais negativos, pode se tornar um bloqueio mental que dificulta ou mesmo impede a aprendizagem de ocorrer. Se o aprendiz sofre de desconforto, embaraço, vergonha ou medo de errar e da punição subsequente, pode-se afirmar que seu filtro afetivo alto tende a impedir que a aprendizagem aconteça. Não é raro encontrarmos exemplos de pessoas que, em situações de estresse, como em uma prova ou ao falar em público, por exemplo, gaguejam, apresentam falhas de memória e reações físicas extremas como tremor, enrubecimento facial ou choro. Por outro lado, um filtro afetivo baixo é associado a sentimentos de relaxamento, confiança para correr riscos e ambiente de aprendizagem prazeroso.

Na sala de aula de LE, muitas vezes, o aprendiz precisa se expor, falar com os colegas e com o professor, expressar opiniões, fazer pedidos. Toda essa exposição pode acarretar ansiedade e desencadear processos de estresse que acabam elevando o filtro afetivo do aluno e atrapalhando sua aprendizagem. Em contrapartida, conforme indicado por Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992) e Pereira (2007), entre outros autores, é possível, utilizando a música, criar uma atmosfera de ensino e aprendizagem mais descontraída, com menos estresse e, conseqüentemente, mais positiva.

Algumas pesquisas, como, por exemplo, os trabalhos que discutem *Dessuggestopedia*,<sup>55</sup> defendem a ideia de que, por atuar tão fortemente na esfera afetiva, a música pode ser utilizada para “dessuggerir”, ou desestimular barreiras psicológicas à aprendizagem e, em contrapartida, estimular sugestões psicológicas positivas. Esse método de ensino defende que, por seu caráter intrinsecamente emocional e afetivo, a música pode ser utilizada como trilha sonora de fundo e em atividades de aquecimento, por exemplo, no intuito de reduzir o desconforto e estabelecer relações positivas de aprendizagem, diminuindo o filtro afetivo e ampliando as possibilidades de construção de conhecimento. No entanto acreditamos que o professor pode ir muito além e utilizar não apenas como plano de fundo de suas aulas, mas como recurso didático com alto valor instrucional.

### **A música como recurso didático**

Conforme apontam diversos autores, o uso de música nas aulas de LE pode desempenhar papel importante na prática do professor. Considerando os trabalhos de Carvalho (2002), Figueiredo e Pereira (2011), Murphey (1992) e Pereira (2007) propomos algumas categorias relativas ao enfoque dado nas atividades com música desenvolvidas nas aulas de LE. Assim a música pode ser utilizada para:

- o ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais;
- o ensino-aprendizagem de itens lexicais;
- o ensino-aprendizagem de padrões sintáticos;
- a prática das habilidades de produção e compreensão oral e escrita;
- o ensino-aprendizagem de pronúncia, entonação, tonicidade, ritmo;
- memorização e automação;
- o reconhecimento e a discussão de aspectos socioculturais da língua.

---

<sup>55</sup> *Dessuggestopedia*, ou *suggestopedia*, é um método de ensino de LE criado por Georgi Lozanov que defende que barreiras mentais à aprendizagem devem ser “dessuggeridas” e que atitudes e sentimentos positivos devem ser “sugeridos” através da incorporação das artes às atividades das aulas (Richards e Rodgers, 1994). Mais informações sobre o tópico podem ser obtidas na página de Lozanov, na internet, disponível em: <<http://www.lozanov.org/index.php>>.

A maior parte das atividades com música trabalhadas pelos professores de LE partem do princípio de que as canções são textos. O termo *texto* tem sido amplamente empregado e é comum sua utilização como sinônimo de qualquer produção escrita. Contudo, no âmbito da Linguística Aplicada, faz-se necessária uma definição mais acurada. 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. Campos (2006), tratando mais especificamente da utilização de textos nas aulas de LE, corrobora a noção textual de Bronckart (1999) e afirma que não podemos entender o texto apenas como “um material lingüístico longo e de natureza complexa, um objeto acabado que deve ser ‘dominado’ pelo aluno” (CAMPOS, 2006, p.26).

Com essa noção ampla de texto, é possível trata da multiplicidade de manifestações textuais, ou gêneros textuais, isto é, “a diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas de discursos textualizados, com suas estruturas relativamente estáveis” (BALTAR, 2005, p.1). A partir dos conceitos de texto e de gêneros textuais expostos, podemos entender que a música é um texto, tanto oral quanto escrito, que pode ser interpretado, criticado e reproduzido.

### **A música como texto escrito e as atividades de leitura**

Como apontado por Campos (2006), a leitura é um elemento fundamental na aprendizagem, através do qual podemos entender e interpretar a realidade. Sabemos que a leitura é uma atividade complexa de atribuição de sentido a um texto qualquer, uma interação entre leitor e texto na tentativa de construir interpretações, num processo que vai além da mera apropriação de significados ou decodificação de palavras (CAMPOS, 2006).

As atividades de leitura exercem um papel importante no processo de aprendizagem. Richards e Renandya (2002) elencam as razões pelas quais a prática de leitura é relevante, destacando-se a aprendizagem de vocabulário e gramática, o estabelecimento de bons modelos para a escrita e o estímulo à discussão de ideias, entre outras. No entanto, Campos (2006) argumenta que, na maioria das salas de aula de LE, “o texto não é visto como veiculador de mensagem alguma, servindo apenas para ensinar ou testar formas gramaticais” (CAMPOS,



2006, p.26), além de a leitura ser considerada, pela maioria dos alunos, como uma atividade difícil e entediante.

A pesquisa desenvolvida pela autora aponta, como um dos resultados, que as atividades de leitura que mais despertam interesse por parte dos alunos são as que envolvem música e vídeo. Nesse mesmo sentido, 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. Contudo, cabe ressaltar, conforme indica Sjolie (1997, p.6), que “a música não é um substituto para os textos tradicionais, mas, sim, um complemento a eles”.

Atividades de leitura têm como objetivo principal a compreensão do texto, das ideias expressas por ele, variando de um nível de entendimento mais geral à compreensão de informações específicas (GIBBONS, 2002; CAMPOS, 2006). Figueiredo e Pereira (2011) propõem que sejam elaboradas atividades de leitura da letra de canções, de diferentes formas, mas obedecendo à prerrogativa de que a música, como texto, veicula ideias e ideologias e deve ser explorada 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.

### **A música como texto oral e a habilidade de compreensão oral**

Desde os primórdios da humanidade, como apontado por Ruud (1990), o homem escuta sons e melodias e produz música. Dessa forma, uma prerrogativa básica da música é que ela existe para ser, antes de qualquer coisa, ouvida. 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.

Ur (1994) define compreensão oral como um exercício cujo foco é a compreensão de um texto falado. Esse texto deve ser selecionado pelo professor de forma a se adequar ao nível de proficiência dos alunos, a suas necessidades e ao tópico da aula, apresentando, preferivelmente, uma relação temática e/ou estrutural com o assunto trabalhado.

A compreensão do texto oral, assim como do texto escrito, passa por vários níveis de

entendimento, do geral ao específico. Ur (1994) estabelece duas categorias distintas de atividades de compreensão oral: a) os exercícios de percepção, em que a compreensão se dá no nível da palavra ou da sentença, como identificar a palavra correta, completar lacunas, categorizar palavras e sentenças, identificar tonicidade, por exemplo; e b) os exercícios de compreensão, que pressupõem o entendimento de mensagens maiores e ideias completas, como identificar uma imagem ou sequência de imagens sobre uma situação que está sendo descrita, completar diagramas e tabelas de informações, responder a instruções, exercícios de verdadeiro ou falso, entre outros.

As atividades de compreensão oral são geralmente apontadas pelos aprendizes como as mais difíceis em razão da impossibilidade de controlar a fala do outro: rapidez, clareza, pausas, sotaque etc. (UR, 1984; LUCAS, 1996). Devido à dificuldade enfrentada pelos alunos e ao esforço necessário para a realização da tarefa, eles tendem a ficar ansiosos e tensos quando se trata de atividades de compreensão oral (Lucas, 1996). Por representar algo prazeroso e familiar aos aprendizes, a música, como atividade de compreensão oral, pode ser utilizada para diminuir essa ansiedade, facilitando a realização das tarefas e a prática da compreensão oral nas aulas de LE (SARICOBAN e METIN, 2000; SCHOEPP, 2001).

Contudo, Ur (1994) nos alerta para o fato de que a compreensão do texto da canção não é tarefa fácil, uma vez que as frases estão fortemente ligadas ao elemento melódico (instrumentos, ritmo etc.) e a pronúncia das palavras pode ser alongada ou encurtada para se adequar à rima e ao ritmo dos versos. Para amenizar essa dificuldade, Lucas (1996) 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. Assim, a letra da música pode ser usada como *scaffolding*<sup>56</sup> para a compreensão textual.

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.

## A música e a habilidade de produção oral

A preocupação dos professores quanto à habilidade de produção oral é apontada por Campos (2006) como central nas aulas de LE. Esse fenômeno pode ser explicado por três crenças<sup>57</sup> preponderantes:

- a crença de que saber a língua é saber falar. Dessa forma, o objetivo dos cursos de idiomas, em geral, é ensinar a falar a língua (BARCELOS, 1999; PEREIRA, 2005; CAMPOS, 2006);
- a crença de que a produção oral é a habilidade mais difícil de ser desenvolvida, devendo, portanto, ser mais trabalhada que as demais (CAMPOS, 2006);
- a crença na falta de oportunidades do aluno para falar a LE fora da sala de aula, ao passo que atividades como leitura e escrita podem ser facilmente empreendidas em casa, por exemplo, o que justifica, novamente, a necessidade de ênfase maior à produção oral que às outras habilidades na sala de aula (CAMPOS, 2006).

Ur (1996) divide as atividades de produção oral em duas categorias: a) atividades orientadas para a discussão de um tópico (*topic-based*); e b) atividades direcionadas ao cumprimento de uma tarefa (*task-based*). Nas atividades do primeiro grupo, destacam-se os exercícios de solução de problemas, discussões e debates. No segundo grupo, podemos encontrar a descrição de figuras para encontrar as diferenças (jogo dos sete erros), entrevistas e jogos de perguntas e respostas. Para a autora, uma atividade de produção oral bem-sucedida tem as seguintes características: a) os alunos dominam a maior parte dos turnos, sendo o tempo de fala do professor restrito a instruções e comentários; b) a participação é geral, e a conversa não é dominada apenas por poucos; e c) a linguagem utilizada está em um nível aceitável, e os alunos se expressam em sentenças relevantes, de maneira desenvolta e com bom nível de acuidade gramatical.

Ahola (2005), Figueiredo e Pereira (2011), Meller (2006), Murphey (1992) e Pereira (2007) sugerem a utilização da música com o propósito de discutir temas veiculados pela letra da canção, por seu ritmo ou mesmo pelo gênero musical. Jedinak (2000) apresenta sugestões

---

<sup>56</sup> *Scaffolding* é entendido como uma estrutura de apoio que ajuda o aprendiz a executar uma tarefa que não conseguiria realizar sozinho. Esse auxílio pode vir do professor, dos colegas, do dicionário, do livro didático ou de atividades que o ajudem a cumprir a tarefa (Gibbons, 2002).

<sup>57</sup> Neste trabalho, assumimos como conceito de crenças a definição proposta por Barcelos (2006, p.18), que entende crenças como “uma forma de pensamento, [...] construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

de atividades em que, a partir de uma canção, os alunos criam e contam uma história, descrevem como seria um dia (clima, paisagem etc.) parecido com o da canção. Pessoa e Duqueviz (2006) apresentam algumas atividades em que a música é utilizada como pretexto para a discussão de temas transversais, como amor, amizade, religião, entre outros. Dessa forma, podemos perceber que a música pode ser utilizada para a prática da habilidade de produção oral, funcionando como motivação para discussões e para a interação na sala de aula de LE.

### **A música e o ensino-aprendizagem de gramática e vocabulário**

O ensino de gramática dominou, por muitos anos, as abordagens e métodos de ensino de LE, pressupondo que aprender língua é aprender estrutura, regras gramaticais (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996). Dessa forma, temos uma concepção de linguagem que alinha língua e forma como termos equivalentes, percebendo a língua como um conjunto de formas fixas, governado por regras (Pereira, 2005).

Em contraponto a essa perspectiva, numa abordagem mais comunicativa de ensino de LE, entendemos que a língua é um conjunto de eventos comunicativos que pressupõem sujeitos interagindo em um determinado contexto sócio-histórico e cultural. Assim, o objetivo maior é ensinar o aluno a se comunicar, ao invés de memorizar regras. Entretanto, o ensino comunicativo não descarta a instrução gramatical, uma vez que saber estruturas e formas é importante para saber se comunicar (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; RICHARDS; RODGERS, 1996).

Sob a perspectiva comunicativa, o ensino de gramática assume novos contornos, uma vez que as atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Os exercícios formais e repetitivos dão lugar, na abordagem comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos (ALMEIDA FILHO, 2002; FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012; UR, 1996). O aluno é levado a descobrir e identificar as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e da elaboração de hipóteses.

Richards (1969), Figueiredo e Pereira (2011) e Pereira (2007) indicam que o uso da música no processo de ensino-aprendizagem de LE auxilia o aprendiz por lidar com vocabulário, pronúncia (sons, ritmo, entonação e tonicidade) e formas e itens sintáticos em geral, como estruturas e padrões de sentenças. Para o autor, através do texto das canções, é

possível identificar, estabelecer, memorizar e praticar padrões sintáticos, itens lexicais, tempos verbais e várias outras estruturas da língua, uma vez que a canção é “uma unidade da língua em uso”, como afirma Campos (2006, p.26) em sua conceituação de texto.

O uso da música como pretexto para o ensino de gramática pode se aliar à ideia discutida por Campos (2006, p.27) de que “o texto pode ser usado para o ensino de algum aspecto gramatical”. A autora, todavia, argumenta que, utilizando o texto dessa forma, “ele está sendo considerado apenas como um objeto lingüístico”, o que implica reduzi-lo a mero agrupamento de palavras. Acreditamos que, numa abordagem mais comunicativa, utilizar o texto para identificar e praticar estruturas linguísticas envolve a ideia de que as regras do idioma não existem por si só e devem ser mostradas ao aluno de maneira contextualizada, isto é, através da língua em uso.

Sabemos que expressões e componentes da variedade coloquial da língua estão presentes nas canções veiculadas no rádio, geralmente as trabalhadas pelos professores nas aulas de LE. Portanto, elas podem ser um recurso para que os alunos reconheçam e pratiquem esses elementos linguísticos: tempos verbais, classes gramaticais, padrões sintáticos, entre outros (SCHOEPP, 2001).

Assim como a gramática, a aquisição de vocabulário é considerada como uma prioridade por muitos aprendizes, como apontado por Conceição (2004), constituindo elemento de grande importância não só para os alunos, mas também para os professores. A autora apresenta e contrapõe duas abordagens de aprendizagem de vocabulário: intencional ou explícita, e incidental ou implícita. Na perspectiva intencional de aprendizagem de vocabulário, os alunos realizam exercícios diretamente ligados à aquisição de palavras e expressões, focalizando a atenção no nível lexical do texto. Nesse grupo, destacam-se os exercícios de inferência de significado, mapas semânticos, jogos de vocabulário e listas de palavras.

Já a abordagem incidental ou implícita de aprendizagem de vocabulário se fundamenta no pressuposto de que é possível aprender palavras e expressões mesmo quando a atenção não está diretamente voltada para esse objetivo, apenas com a exposição ao léxico da LE. Nessa perspectiva, a leitura é vista como exercício ideal para a aquisição de vocabulário, destacando-se que “não haveria a necessidade de instrução explícita, já que os alunos aprenderiam todo o vocabulário de que necessitam através da leitura extensiva” (CONCEIÇÃO, 2004, p.25).

A música aborda temas diversificados, os quais, por sua vez, englobam diversos campos semânticos, ampliando as possibilidades de aquisição de vocabulário por parte dos alunos. O uso da música para a apresentação ou prática de itens lexicais pode ser alinhado à ideia de que “a leitura é uma forma de expandir vocabulário”, como argumenta Campos (2006, p.84).

Medina (1993, 2003), em consonância com outros autores (DEUTSCH, 1972; MELLER, 2006; PEREIRA, 2007), indica que a música, por conter elementos como padrões sintáticos e ritmo claro e marcado, desempenha papel fundamental na memorização de itens linguísticos. Em duas pesquisas de cunho quantitativo, Medina (1993, 2003) constatou que as crianças participantes dos experimentos adquiriram cerca de 30% a mais de vocabulário com a utilização de canções e histórias cantadas.<sup>58</sup>

Birkenshaw (1994) argumenta que o ritmo, elemento essencial da música, também o é da fala. Traçando um paralelo entre ambos, o autor afirma que

qualquer ritmo musical pode ser expresso em um padrão de palavras, e, é claro, o ritmo é um dos componentes mais importantes da fala. Se você não consegue entender completamente as palavras que alguém diz a você, é freqüentemente possível captar o significado da fala com a ajuda do ritmo (ibidem, p.189).

De acordo com Murphey (1990b), a ideia de que as canções trabalham ativamente com a memória de longo prazo<sup>59</sup> é corroborada pelo fenômeno “a canção ficou na minha cabeça”, que é geralmente descrito como “Não consigo tirar essa música da minha cabeça.”, quando uma pessoa, às vezes sem nenhuma explicação aparente, se vê com uma canção fixa em seu pensamento por um tempo consideravelmente longo, como relatado na literatura sobre neurologia, neuropsicologia e neurolinguística (MURPHEY, 1990; LEMS, 2001). Murphey

---

<sup>58</sup> Medina (2000b) define história cantada (*story-song*) como um poema que conta uma história e é composto para ser musicado, sendo, assim, cantado, ao invés de recitado.

<sup>59</sup> A memória de [longo prazo, ou memória referencial](http://www.human-memory.net/), é a responsável pelo processo de formação e consolidação de arquivos mentais, isto é, pelo armazenamento duradouro de informações. São exemplos desse tipo de memória as nossas lembranças da infância ou os conhecimentos que adquirimos na escola. Mais informações a esse respeito podem ser obtidas no portal *The Human Memory*, na internet, disponível em: <<http://www.human-memory.net/>>.

(1990b) defende que tal fenômeno é similar à fala interior<sup>60</sup> e ao ensaio involuntário, resultante da estimulação do Dispositivo de Aquisição de Linguagem. A ativação da memória pela música pode ser explicada pelos processos de lateralização cerebral. Conforme apontam pesquisas na área de neurologia, neurolinguística e neuropsicologia, a assimilação musical ocorre no hemisfério direito do cérebro, ao passo que a linguística ocorre no esquerdo. Murphey (1990b) indica que parece haver uma relação complexa entre como a sintaxe musical e a linguística são processadas, pois há fortes indícios de que a sinapse verbal é processada primeiramente no nível musical, ou seja, as palavras são captadas pelo cérebro, *a priori*, pelo seu ritmo e sonoridade, para, posteriormente, serem transmitidas ao hemisfério esquerdo para que tarefas como abstrações e conceitualizações ocorram (BORCHGREVINK, 1982; MURPHEY, 1990b; LEMS, 2001).

É importante salientar que “a aprendizagem ocorre não meramente através da boa apresentação, mas através da repetição espaçada e significativa dos itens de aprendizagem” (RICHARDS, 1969, p.161). Não é fácil para o professor promover mecanismos de repetição significativa, exercícios em que o aluno possa entender e praticar os conteúdos através de atividades lúdicas e/ou que simulem ou se aproximem de situações reais de uso da língua, ao invés de exercícios de repetição mecânica de frases prontas. Nesse ínterim, a música se configura como um meio de aumentar a quantidade de repetição significativa possível. Schoepp (2001, p.3) afirma que “o estilo repetitivo das canções, assim, ajuda a promover a automatização da linguagem coloquial”.

Em sua pesquisa sobre a utilização de canções em aulas de inglês, Pereira (2007) observou e analisou uma aula em que os alunos foram solicitados a ouvir uma música e completar lacunas na letra da canção com alguns verbos no tempo pretérito (fornecidos em parênteses, no infinitivo). Os alunos deveriam completar 39 lacunas com 19 verbos, ou seja, muitos foram repetidos. O verbo *to be*, por exemplo, foi repetido 10 vezes. Durante a aula, a canção foi tocada 6 vezes. No final, os verbos focalizados foram ouvidos e/ou pronunciados pelos alunos 414 vezes.

---

<sup>60</sup> Vygotsky (2005) conceitua fala interior, no adulto, como “o pensar para si próprio” (p.22), ou seja, conversar, em silêncio, consigo mesmo. A fala interior tem funções diretivas e estratégicas de realizar operações mentais de regulação (autocontrole) e solução de problemas (planejamento).



Dessa forma, podemos concluir que o uso de canções nas aulas de LE pode auxiliar a consolidar a aprendizagem por conterem, frequentemente, um grande número de repetições, o que torna a memorização mais fácil e prazerosa.

### **Aspectos socioculturais da música e seu uso nas aulas de LE**

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. Sapir (1980, p.165) entende cultura como diversos estudos de há muda m “um conjunto herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Hinkel (1999a, 1999b) 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, 1999a, 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”.

A complexidade do construto demonstra e reforça a delicada teia de relações entre língua e cultura. Para Sapir (1980, p.166), a língua é “o revestimento formal dos seus pensamentos e sentimentos mais íntimos”, em consonância com a ideia vygotskyana de que a linguagem, ao mesmo tempo, constrói e é construída pelo homem. Hinkel (1999a) afirma que a cultura não pode ser simplesmente examinada, ensinada ou aprendida, mas que manifestações culturais, como os costumes de um grupo, podem ser pistas para discussões mais profundas.

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. Essa relação entre música e cultura é apresentada de forma bastante contundente por Bohlman (2002, p.8-9), ao atestar que “não há nenhuma sociedade no mundo sem música”. Essa relação tão próxima e complexa tem sido amplamente discutida por estudiosos das áreas das Artes, da Publicidade e da Política, chegando-se à conclusão de que “a música é um fenômeno sociológico importantíssimo” (TAME, 1984, p.28). Todavia, esta é uma conclusão que nos leva a vários questionamentos e discussões.



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.* [...] Uma canção patriótica emocionante, em tempos de guerra, codifica, unifica e intensifica os pensamentos de uma nação inteira. 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 entender, assim, que, ao longo da história, a música tem codificado diversos aspectos da vida do homem, abrangendo as crenças e ideologias de grupos e mesmo de nações inteiras.

O processo de ensino e aprendizagem de LE é, também, permeado por fatores socioculturais, uma vez que os próprios conceitos de língua e cultura são interligados (FIGUEREDO, 2007; HINKEL, 1999A, 1999B; PEREIRA, 2013). 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 momento histórico que atravessamos é peculiar na medida em que ensinar e aprender uma LE podem ser encarados como uma postura quanto ao processo de globalização<sup>61</sup> e às relações de poder que subjazem a ele (FIGUEREDO, 2007; PEREIRA, 2013). É inegável a disseminação da cultura do outro através da mídia e das artes, a música ocupando papel de destaque nesse contexto (CRUZ, 2003). O professor de LE não pode olvidar essa grande influência da música sobre todos nós, pois, como defendem Moita Lopes

---

<sup>61</sup> Ao abordar o tema *globalização* neste artigo, nos referimos aos diversos processos socioeconômicos, culturais e linguísticos 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), Ianni (2000) e Figueredo (2007).

(2003) e Pereira (2013), entre outros autores, cabe à educação indicar ao aluno meios de filtrar, manipular e reagir às informações que recebe.

Em sua pesquisa, Pereira (2007) analisa as aulas de dois professores de inglês que utilizaram canções para discutir, com seus alunos, temas diversos, como pobreza, crianças de rua, violência urbana e discriminação racial. A música, como manifestação artística e cultural, representa um momento sócio-histórico, refletindo ideias e posturas de um grupo em determinado contexto e expressa aspectos da realidade. Além da própria mensagem veiculada nas letras das canções, movimentos musicais e artistas famosos seriam, assim, como porta-vozes de determinadas ideologias. A respeito de uma em que uma canção dos Beatles foi trabalhada, a autora defende que esse aspecto de codificabilidade 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.

Em outro momento de seu estudo, Pereira (2007) analisa e discute o uso de canções de *hip hop* nas aulas de LE. O professor participante da pesquisa revela preconceito quanto a este gênero musical e o justifica pela noção marginalizada que a variedade não-padrão do inglês empresta à canção. Para o professor, o *hip hop* pode soar agressivo e não é adequado à sala de aula por veicular, através de sua linguagem, a referência a uma minoria social. Notamos, então, claramente, as complexas relações que se estabelecem entre música e os fatores socioculturais que permeiam a língua e o ensino-aprendizagem de LE. 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.

Pereira (2007) defende que a utilização de canções que apresentam variedades linguísticas diversas pode ser interessante, pois, analisando-se a forma como grupos diferentes manipulam a língua, podemos verificar as ideias e as ideologias por eles expressas. As relações entre língua, variedades linguísticas, cultura e o uso de música nas aulas de LE são entendidas por Lima (2004) como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, ao levar canções para a sala de aula, os objetivos linguísticos 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).

Acreditamos que cabe à escola e aos professores, como educadores, problematizarem essas questões e levarem seus 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 de LE é cercado por fatores socioculturais, especialmente no contexto sócio-histórico atual. 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.

### **Considerações finais**

Neste artigo, foram discutidas as bases teóricas que fundamentam o uso da música na sala de aula de LE em relação ao ensino e a aprendizagem das habilidades e do sistema linguístico, bem como as relações entre língua, música, cultura, afetividade e ensino-aprendizagem de LE. Defendemos que, como texto oral e escrito, as canções podem ser interpretadas, criticadas e reproduzidas, servindo, também, como pretexto para a discussão de temas transversais e o ensino e a aprendizagem de gramática e vocabulário e os elementos que subjazem a eles. Advogamos, também, que, por ter influências em diversas esferas do comportamento e da cognição, a utilização de música nas aulas de LE pode favorecer o estabelecimento de uma atmosfera de ensino-aprendizagem agradável, estimulando associações positivas e atuando diretamente na motivação dos alunos para aprender e participar das aulas.

Todavia, não é somente no âmbito afetivo ou por sua utilização como recurso didático que a música apresenta fortes relações com o processo educacional. Ela nos cerca de várias formas e em diversos momentos, o que implica dizer que ela é, também, um fenômeno sócio-histórico. Canções veiculam ideias e sentimentos de indivíduos que, invariavelmente, estão inscritos em um contexto sociocultural e histórico. Assim, ao transmitir ideias e emoções, ela expressa também cultura. Como manifestação cultural, a música codifica momentos sócio-históricos e situações da vida humana. Assim, ela pode figurar como mediadora das complexas relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem de LE.

Acreditamos que é necessária a discussão a respeito dos pressupostos teóricos que embasam a utilização de canções nas aulas de LE para que os professores, dispendo 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>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

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>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

BAGNO, M. (2011), **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola 2001.

BALTAR, M. A. R. Sobre gêneros textuais. **UCS Produttore: Laboratório de Produção e Recepção de Textos a partir de Gêneros Textuais**, n. 2, Ago/2005 - Jul/2007. Disponível em: <<http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produttore/>>. Acesso em: 30 abr. 2007.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P.(Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999. p.157-177

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p.15-21.

BIRKENSHAW, L. **Music for fun, music for learning**. Saint Louis: Swift Print Communications, 1994.

BORCHGREVINK, H. Prosody and musical rhythm are controlled by the speech hemisphere. In: CLYNES, M. (Ed.). **Music, mind, and brain**. New York: Plenum Press, 1982. p.151-157.

BOHLMAN, P.V. **World music: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2002.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, G. P.C. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos**: um estudo de caso. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

CARVALHO, G. O. A música na aula de língua inglesa. **Building The Way**, n. 2. p.81-98, Jun 2002.

CONCEIÇÃO, M. P. **Vocabulário e consulta ao dicionário**: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE. 2004. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

CRUZ, D.T. **O pop**: literatura, mídia e outras artes. Salvador: Quarteto, 2003.

DEUTSCH, D. Music and memory. **Psychology Today**, v.12, p.87-119, 1972.

DOMONEY, L; HARRIS, S. Justified and ancient: pop music in EFL classrooms. **ELT Journal**, v. 47, n. 3, p.234-241, 1993.

FARNSWORTH, P.R. **The social psychology of music**. Iowa City: The Iowa State University Press, 1969.

FIGUEREDO, C. J. **Construindo pontes**: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GIBBONS, P. **Scaffolding language, scaffolding learning**. Portsmouth: Heinemann: 2002.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras**: princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p.11-40.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; PEREIRA, P.G. Reflexões sobre o uso de música nas sala 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, 1999a. p.1-7.

\_\_\_\_\_. Culture, interaction, and learning. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b. p.9-12.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JEDYNAK, M. Using music in the classroom. **English Teaching Forum**, v. 38, n. 4, p.30-32, 2000.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

LEMS, K. Using music in the adult ESL classroom. **Digest**. Dec. 2001. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2002-3/music.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

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.

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.

MEDINA, S. L. The effects of music upon second language vocabulary acquisition. **National Network for Early Language Learning**, v. 3, n. 3, 1993. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/48477187/The-Effects-of-Music-Upon-Second-Language-Vocabulary-Acquisition-ERIC>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Acquiring vocabulary through story-songs. **MEXTESOL Journal**, v. 26, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.forefrontpublishers.com/eslmusic/articles/242-acquiring-vocabulary-through-story-songs/>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

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, 1990a.

\_\_\_\_\_. The song stuck in my head phenomenon: a melodic Din in the LAD? **System**, v. 18, n. 1, p.53-64, 1990b. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1902744/The\\_song\\_stuck\\_in\\_my\\_head\\_phenomenon\\_a\\_melodic\\_din\\_in\\_the\\_LAD](https://www.academia.edu/1902744/The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_LAD)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Music and songs**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

PEREIRA, P.G. **Using songs in the communicative classroom**. 2004. Monografia (Graduação em Licenciatura Português-Inglês), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. **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.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

PESSÔA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. Learning English musically. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras.** Goiânia: UFG, 2006, p.465-474.

RICHARDS, J. C. Songs in language learning. **TESOL Quarterly**, v. 3, n. 2, p.161-174, 1969.

RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching:** a description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RUUD, E. **Caminhos da musicoterapia.** São Paulo: Summus, 1990.

SAPIR, E. Língua, raça e cultura. In: SAPIR, E. **A linguagem:** introdução ao estudo da fala. Trad. J. Matoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980, p.165-174.

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: 20 mar. 2014.

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: 20 mar. 2014.

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.

SJOLIE, D. Beyond passive listening: the ESL class becomes a band. **The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching**, v. 4, 1997. Disponível em: <<http://www.njcu.edu/cill/vol4/sjolie.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

TAME, D. **O poder oculto da música.** São Paulo: Cultrix, 1984.



UR, P. **Teaching listening comprehension**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.