

**CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS COM MÚSICA:  
UM ESTUDO DE CASO**

**BELIEFS ABOUT TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC:  
A STUDY CASE**

Fernando Silvério de LIMA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa as crenças de uma professora sobre usar música na aula de inglês. Os resultados sugerem uma relação complexa entre as crenças da professora, as condições contextuais de trabalho e a interpretação particular do sujeito desses fenômenos na configuração das tarefas que a professora decide realizar. As implicações consideram que do ponto de vista histórico-cultural, as crenças têm potencial mediador da ação humana, mas devem ser entendidas sempre em relação aos ambientes culturais onde as pessoas agem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças; língua inglesa; música; ensino.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the beliefs of an English teacher about using music in her classes. The results suggest a complex relationship between the teacher's beliefs, the contextual conditions and the subjects' unique interpretation of the phenomena which shapes the tasks the teacher decides as an option. The implications are that from a cultural-historical standpoint beliefs have the potential to mediate human action, but they have to be understood always in relation to the cultural environments where people act upon.

**KEYWORDS:** Beliefs; English language; music; teaching.

## 1. Introdução

*"Behind every favorite song is an untold story"*  
(Unknown)

Dentre os diferentes perfis de alunos, muitos professores de línguas podem ter ouvido a seguinte frase em uma de suas salas de aula: "Eu aprendi inglês com música"<sup>2</sup>. Ou até mesmo quantos dos professores não se enquadram nessa categoria de aprendizes que acreditam na música como forma de aprender língua inglesa? Enquanto uma fonte de aprendizagem, ela agrada quase todos os perfis de alunos, principalmente tendo em vista a variedade de estilos em diferentes culturas que atendem diferentes gostos. Este é pelo menos um pressuposto recorrente entre pesquisas nas últimas décadas sobre seu uso como

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto, SP, Brasil, [limafsl@hotmail.com](mailto:limafsl@hotmail.com).

<sup>2</sup> Exemplos empíricos são apresentados na sessão de revisão teórica.

ferramenta pedagógica ou recurso didático no ensino de línguas (ENGH, 2012; MEDINA, 1992, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; SEGAL, 2014, dentre outros).

Como um fator cultural, a música revela traços da vida social, representa maneiras de compreender o mundo e seus fenômenos, sendo assim veículo de vários significados (REDDING, 2010). Seu uso em sala de aula contempla os mais variados propósitos, desde a recreação, o ensino musical e até mesmo como texto ou discurso para construção de sentido. No ensino de línguas, ela pode ser e tem sido utilizada de diferentes formas, faltam, todavia, teorizações mais aprofundadas de seu impacto como instrumento pedagógico específico para o desenvolvimento na língua estrangeira.

Com esta lacuna em mente, este artigo propõe uma discussão a partir de dois questionamentos centrais. Quais as crenças de uma professora que usa a música como recurso pedagógico em suas aulas? Como essas crenças se relacionam com as ações e o contexto de trabalho? São inquietações dessa natureza que motivaram as reflexões apresentadas ao longo do artigo. Com o encerramento deste preâmbulo, este trabalho é desenvolvido nas próximas seções que compreendem uma revisão de literatura sobre crenças e música, um perfil da participante e do estudo, a análise das crenças e por fim algumas implicações para formadores e professores.

## **2. Crenças e a prática do professor em sala de aula**

A pesquisa de cognição de professores é um dos campos mais frutíferos da Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas, tanto no Brasil (BASSO, 2006; BARCELOS, 2006; LIMA, 2012a) quanto no exterior (vide ALANEN, 2003; RICHARDS, 1998). O estudo das crenças de professores, por exemplo, tem auxiliado formadores e outros professores em geral a compreender o papel dos significados construídos sobre a profissão na prática pedagógica. Isto engloba desde o entendimento do que é uma língua e como ensiná-la, além da seleção de materiais como instrumentos de mediação da aprendizagem na aula de línguas.

Alguns autores têm utilizado diferentes formas para conceituar crenças. Richards (1998, p. 66) considera o “sistema de crenças” do professor de línguas como o conjunto de “informações, atitudes, valores, expectativas, teorias, e pressupostos sobre ensino e aprendizagem que os professores constroem ao longo do tempo e trazem consigo para a sala de aula”. Barcelos (2006, p.18), por sua vez, define esse construto como “uma forma

de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências”. Tais definições mostram a maneira como professores interpretam o processo de como ensinar ou como seus alunos podem aprender línguas nos diferentes contextos, marcados por características próprias (condições físicas da escola, normas institucionais, dentre outros).

O conceito de crenças neste trabalho reconhece essas premissas da LA, mas dialoga principalmente com os pilares da Psicologia histórico-cultural de L.S Vygotsky. Este diálogo tem sido proposto nas últimas décadas por alguns autores no exterior e no Brasil (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012a, 2012b). De maneira geral, esses autores compartilham a ideia que crenças são entendidas como instrumentos de mediação em formas culturais de ação humana, como a aprendizagem de línguas. Além disso, considerando seu potencial na tomada de decisão dos professores, é possível perceber seu papel de mediação tanto na seleção dos materiais quanto na forma que esses recursos são incorporados ao ensino, pois planejamento e ação podem ser interpretados por meio de crenças. Todavia, cabe explorar com maiores detalhes essa perspectiva, começando por suas origens.

Os trabalhos de L.S Vygotsky emergem na União Soviética pós-revolucionária que buscava novas formas de construção de uma sociedade concebida a partir do potencial de seus indivíduos que formavam uma coletividade. Seu cenário, no entanto, era problemático (problemas sociais, sistema educacional desigual) e a alternativa, portanto, seria buscar novas formas de desenvolvimento dessas capacidades humanas que ajudassem a atingir a plenitude dessa sociedade futura. Os psicólogos do grupo de Vygotsky, interessados nas relações desenvolvimentais de pensamento e linguagem, consideravam a relação dialética entre as linhas culturais e biológicas que constituem a essência do ser histórico. Dessa forma, não bastava considerar apenas as potencialidades maturacionais que emergem na vida do ser, era preciso olhar de que forma a vida em sociedade possibilitava novas formas de vivência. Dessa relação dialética é que se considerou o que hoje no ocidente chama-se teoria histórico-cultural ou histórico-cultural da atividade (cf. COLE, 1996).

No estudo da relação do sujeito com o mundo, ao questionar os modelos vigentes influenciados por teorias comportamentais e de reatologia, Vygotsky propôs que a tradicional relação estímulo e resposta fosse interpretada indiretamente. Para ele, o ser se relaciona com o mundo a partir de uma interposição, de um elo intermediário. Esse

mediador frequentemente chamado de signo era constituído por generalizações da experiência humana representadas por palavras e conceitos (significações). Dessa forma, o desenvolvimento das pessoas poderia ser entendido nas relações complexas do ser individual com outros seres. De acordo com a Vygotsky, desenvolvimento é compreendido como

um processo **dialético complexo** que é caracterizado por uma periodicidade complexa, **desproporção** no desenvolvimento de funções separadas, metamorfoses ou **transformação qualitativa** de certas formas em outras, uma **amálgama complexa** do processo de evolução e involução, um **cruzamento complexo** de fatores externos e internos, um processo complexo de superar dificuldades e adaptar-se. (VYGOTSKY, 1997, p.99, ênfase adicionada)<sup>3</sup>

Em diferentes trabalhos (VYGOTSKY, 1978, 1991, 1997, 2012), ele indicava que a ação do homem no mundo era mediada por ferramentas e que estas poderiam ser tanto físicas quanto psicológicas. Tome como exemplo um livro que o aluno utiliza para aprender na escola. O sujeito não está em contato apenas com uma ferramenta física (material), mas com conceitos e palavras capazes de mediar novas experiências e oportunizar novo conhecimento. Ainda que sejam conceitos abstratos (representações mentais), eles são materializados em ferramentas típicas do contexto escolar. Nessa relação, o desenvolvimento acontece sob a perspectiva de saltos qualitativos, de mudanças resultantes de conflitos que emergem na relação das pessoas com o mundo e seus problemas (e que elas agem pela mediação da linguagem e de outros tipos de ferramentas).

A palavra como unidade significativa tornou-se um dos interesses de Vygotsky. Além do estudo do pensamento infantil, ele se interessou pelo papel da linguagem na vida do ser humano e da relação dialética de ambos: a formação do pensamento verbal<sup>4</sup>. Como

---

<sup>3</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “it is a complex dialectical process that is characterized by complex periodicity, disproportion in the development of separate functions, metamorphoses or qualitative transformation of certain forms into others, a complex merging of the process of evolution and involution, a complex crossing of external and internal factors, a complex process of overcoming difficulties and adapting”. Este trecho aparece para o leitor brasileiro em **A formação social da mente** (cf. VYGOTSKY, 1978 em inglês e VYGOTSKY, 1991 em português).

<sup>4</sup> A relação pensamento e linguagem é vista dialeticamente, assim como o desenvolvimento humano é visto na relação entre as linhas culturais (história, vida em sociedade, dentre outros) e biológicas (capacidades do organismo, funcionamento cognitivo) da trajetória desenvolvimental do ser. O desenvolvimento do

dito anteriormente, as palavras em seu potencial de generalizar a experiência humana possibilitam novas construções de sentido sobre o mundo, sobre os outros e sobre si. Exatamente por tratar de questões tão pertinentes aos interesses da Linguística Aplicada, tais como a linguagem e o desenvolvimento humano, é que linguistas contemporâneos têm proposto um diálogo com essas perspectivas.

Mas como essas premissas podem fomentar uma compreensão histórico-cultural desses significados construídos pelos sujeitos? As crenças podem ser entendidas como formas de generalizar a experiência humana mediada pela linguagem. Por meio da linguagem é possível planejar e agir de diferentes formas. As palavras que as pessoas usam para constituir suas ideias revelam não apenas suas capacidades cognitivas individuais, mas também traços de sua cultura e de sua maneira de conceber a vida ao seu redor. A ação humana é entendida como parte das relações sociais e na interação com pessoas e necessidades sociais. Assim, as crenças abrem um portal para compreensão da individualidade das pessoas que interpretam a vida social da qual fazem parte. Podem ser interpretadas como conceitos, ou seja, ferramentas psicológicas que potencializam as capacidades de ser das pessoas.

Especificamente para o campo de formação é importante considerá-las como mediadoras, não apenas da maneira de conceber a experiência humana em geral, mas do processo pedagógico. Elas ajudam a entender não apenas a individualidade do professor, mas a maneira como ele concebe sua profissão envolvida em uma atividade que é social (processos instrucionais resultantes da elaboração cultural da coletividade humana). Se suas escolhas são mais intuitivas ou se revelam traços de outras formas de conhecimento como as teorias pedagógicas aprendidas no curso de Letras, por exemplo. Estudar as crenças dos professores viabiliza a compreensão de um arsenal de fatores subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo em que oportuniza aos sujeitos compartilhar suas ideias.

Nesta seção, apresentei brevemente o conceito de crenças que será norteador desta investigação. Como apontado, ele se constrói da relação entre Linguística Aplicada e premissas histórico-culturais. A seguir, retomo a discussão sobre atividades com música

---

pensamento verbal foi elaborado por Vygotsky com maiores detalhes nos capítulos cinco, seis e sete de **Pensamento e Linguagem** (cf. VYGOTSKY, 2012) sobre a formação de conceitos e o uso da palavra.

em aulas de inglês com maiores detalhes, discutindo algumas razões que levam os professores a prepararem atividades dessa natureza.

### 3. Uso de atividades com música na aula de inglês

Como demais aspectos da cultura humana, a música é utilizada para diferentes fins, desde o simples ato de apreciação artística, aprendizagem e composição musical, até mesmo para fins pedagógicos como a aprendizagem de uma nova língua. Nos últimos anos esse tem sido o interesse de diferentes pesquisas (BASSO, 1999, 2006; ENGH, 2013; LIMA, 2012a, 2012b, LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 1993, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; REDDING, 2010; SEGAL, 2014). Murphey (1992), afirma, por exemplo, que o uso de músicas no ensino de línguas é favorecido pela disponibilidade de acesso que os professores conseguem ter. Vale ressaltar, que este trabalho, datado dos anos 90 já discutia sobre o acesso facilitado para professores. Atualmente, com o acesso à internet e compartilhamento de música em novos formatos (Mp3), sites de hospedagem e redes sociais (*Youtube, Facebook, Tumblr*, dentre outros), os próprios alunos podem trazer para a sala de aula as músicas que eles gostariam de trabalhar, considerando seus gostos musicais e artistas preferidos.

De acordo com Redding (2010, p.18), a música é uma espécie de “portadora” de palavras e conteúdo” que facilita a aprendizagem de uma nova língua pelo fato de que muitas vezes ela “gruda” na cabeça, fazendo com que as pessoas tentem cantar a letra logo após ter ouvido algumas vezes. O autor sugere alguns benefícios de utilizar tal recurso em sala de aula, dos quais vale ressaltar dois. Primeiramente, ela atua como forma de estimular o cérebro, exercitando as capacidades cognitivas de atenção e percepção. E em segundo lugar, como já mencionado, elas carregam palavras e conteúdo que favorecem a aquisição de vocabulário (ENGH, 2013; LIMA 2012a; LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 2002, 2003; SEGAL, 2014). As letras possibilitam o trabalho com a compreensão textual, considerando que a leitura nem sempre é um dos aspectos que os alunos mais gostam na aula de inglês, favorecendo da mesma forma a aquisição do vocabulário (CHANDLER; STONE, 1999; MEDINA, 2002, 2003; REDDING, 2010).

No entanto, não basta apenas selecionar uma música e levá-la para a sala de aula. É necessário um planejamento do tipo de atividades pedagógicas que podem ser elaboradas e qual o possível foco (exemplos incluem a compreensão da letra, aquisição

de vocabulário, compreensão auditiva, dentre outros). Como parte de uma sociedade histórico-cultural, cabe lembrar que a música é uma criação cultural que revela sentidos e significados da vida daquelas pessoas. A partir disso, torna-se importante considerar como os professores de inglês têm preparado atividades a partir delas, quais os aspectos têm sido levados em conta e os objetivos alcançados ao final dessas aulas. Alguns estudos dos últimos anos ajudam a responder, mesmo que preliminarmente, essas perguntas.

Basso (1999), em uma análise de propostas didáticas envolvendo músicas na aula de inglês, revela que muitas destas atividades elaboradas podem ser agrupadas em uma categoria definida como *pseudocomunicativas*. Elas recebem esta denominação porque, apesar de partirem de princípios teóricos coerentes com uma postura comunicativa, englobarem atividades lúdicas e oferecerem condições para que os alunos trabalhem em pares ou em grupos, o objetivo delas está centrado nas regras gramaticais, a partir da crença de que o domínio destas estruturas possibilitará aprender inglês.

Estas propostas mencionadas pela referida autora parecem apresentar características coerentes tanto com uma postura comunicativa, quanto princípios socioculturais vygotkianos, contudo, apenas suavizam a forte tradição gramatical presente nessas atividades (LIMA; BASSO, 2008). Em outros casos, promovem apenas exercícios tradicionais de discriminação auditiva (*listening*), em que o aluno deve preencher as lacunas enquanto ouve a música, deixando de lado o conteúdo presente nas letras destas canções. Dito de outra forma, o que era para ser um prato principal, acaba sendo utilizado como apenas um aperitivo do evento aula de inglês.

Na pesquisa de crenças, a música também figura como alternativa para atividades diferentes apreciadas por alunos e professores por seu caráter motivacional (MURPHEY, 1992). Em Basso (2006), ao analisar crenças de 966 alunos de escola pública no Paraná, a autora mostra em seus dados que a música se faz presente nos contextos de pelos menos 662 deles. E quanto aos professores destes alunos, a maioria também aponta os exercícios baseados em músicas e canções como maior preferência dos estudantes adolescentes.

Em Lima (2012a), os adolescentes de uma escola pública de Minas Gerais sugerem a música como uma das melhores formas de aprender língua inglesa, capaz de despertar a atenção do aluno para se envolver mais com as atividades em sala. Já no contexto de curso particular de línguas no sul do Brasil, Lima (2012b) sugere que nas interações entre pares, as atividades promovem temáticas tanto para o desenvolvimento

linguístico quanto para oportunidades de integração entre turmas de adolescentes, promovendo ambientes mais propícios para aprender.

Engh (2013) também considerou o papel das músicas a partir do uso efetivo em sala de aula. Para isso, sugere uma série de desafios para professores e formadores ao considerarem esse recurso pedagógico como proposta de trabalho. Para o autor é importante considerar questões educacionais globais, o quão apropriado a seleção de determinada música poderá ser para uma turma e a quantidade de tempo adicional, além de questões afetivas como o conforto. Tal argumento é desenvolvido pensando em alternativas de como pensar a música além da simples recreação.

Segal (2014) estudou a música em sua relação com o domínio afetivo da aprendizagem de uma segunda língua (L2), para estimular memória e cognição. Para isso, faz uma retomada de trabalhos clássicos do campo da Linguística Aplicada do ensino comunicativo, justificando sua compreensão do uso de músicas como recurso pedagógico que promove um ambiente confortável de aprendizagem onde alunos são motivados a participar de aulas que englobam temáticas do mundo real. O estudo do *rap* e sua prosódia, por exemplo, são utilizados em sala para introduzir temas de interesse direto dos alunos. Dessa forma, a autora conclui que o uso desse recurso didático promove alternativas para desenhar um currículo para o ensino de inglês como L2 para alunos mais interessados.

Apesar dos diferentes contextos desses estudos, os resultados se relacionam ao salientar o potencial da música como fonte criativa de atividade pedagógica para a sala de aula, por interessar os alunos e por propiciar várias possibilidades de trabalho. Portanto, a música como fonte de atividades para aprendizagem de uma nova língua será entendida ao longo deste trabalho enquanto “um tipo de linguagem universal que transcende qualquer língua específica, e devido a sua universalidade, é uma ponte ideal para se usar como forma de aperfeiçoamento em uma língua específica” (REDDING, 2010:24). Neste caso, considero a língua inglesa e os tipos de atividades elaboradas com seu propósito pedagógico. Faltam, no entanto, mais detalhes dos significados deste tipo de atividade para o professor. Dessa forma, apresento o estudo das crenças de uma professora de inglês nas próximas seções com foco nesse significado.

#### **4. O caso de Mariana: a professora de inglês, o uso de música e uma investigação**

Esta seção apresenta detalhes do estudo a partir de um perfil da participante, do seu contexto de atuação e dos instrumentos selecionados para coleta dos dados. Ele se caracteriza por sua natureza qualitativa de cunho interpretativista. Trata-se de um estudo de caso, mais especificamente uma pesquisa empírica com foco na vivência contemporânea e seus contextos da vida real (YIN, 1994). Portanto, tem como base a descrição e a compreensão das interpretações que o sujeito faz de suas experiências e seu contexto (WOODSIDE; WILSON, 2003) e os dados foram obtidos durante o período de um semestre<sup>5</sup> letivo. O caso a ser analisado é de uma professora de inglês que gosta de utilizar músicas em suas aulas de inglês.

Ao longo deste trabalho, a participante será mencionada pelo nome fictício Mariana<sup>6</sup>. Ela possui graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês. Formada por uma universidade estadual do sul do Brasil, ela trabalhou ao longo de toda sua graduação como forma de custear as próprias despesas. Sua experiência nessa época foi principalmente no contexto das séries iniciais com aulas de inglês para crianças. Após a graduação, ela ingressou na rede estadual atuando no ensino fundamental e médio.

Mariana participou de um estudo longitudinal com objetivo de mapear crenças de professores de escola pública em início de carreira. Ao longo de um semestre, ela concedeu entrevistas e recebeu o pesquisador em uma de suas turmas de adolescentes para observar suas interações com os alunos nas aulas. Dentre os diferentes perfis de crenças delineados, houve um em particular sobre o uso de músicas para promover a aprendizagem de inglês dos alunos, que é o escopo deste trabalho. Os dados utilizados na triangulação compreendem três fontes: entrevistas individuais, notas de campo com observações do pesquisador e diário do pesquisador com reflexões sobre os materiais elaborados pela professora (tarefas elaboradas com música).

## **5. Crenças sobre o uso de música e a aula de língua inglesa**

---

<sup>5</sup> Os dados fazem parte de um projeto mais amplo com duração de um semestre sobre crenças.

<sup>6</sup> Por questões éticas, o nome, a cidade e outras informações que pudessem identificar onde ela mora e trabalha foram omitidos em respeito ao pedido da professora. A participação no estudo foi voluntária, sem qualquer tipo de coerção.

Mariana sempre demonstrou gostar de levar músicas para a aula de inglês considerando seu aspecto motivacional para a maioria dos aprendizes (ENGH, 2013; MEDINA, 2002; MURPHEY, 1992; SEGAL, 2014), ainda mais por ser uma professora em começo de carreira preocupada em mantê-los interessados<sup>7</sup>.

O gosto por músicas foi sinalizado em uma de suas primeiras entrevistas do projeto, o que motivou explorar esse tema com maiores detalhes como parte do levantamento de crenças. Seu interesse em trabalhar com músicas faz parte de sua crença de que há um grupo de atividades privilegiadas para aprender inglês. Quando questionada sobre esse grupo, a professora indica uma tríade composta por: filmes, jogos e músicas, conforme explica no excerto a seguir:

**Excerto 1:**

*Junto com jogos, filmes e músicas, o ensino atende todas as habilidades necessárias para se aprender uma língua, sendo que o uso da internet tornou-se uma ferramenta necessária para o contato e estudo de uma outra língua. Mas a leitura, pelo menos na sala de aula, tem um papel muito importante. (Entrevista individual, 04/08/09)*

Ainda que a leitura seja para ela um dos aspectos mais importantes da aula de inglês, ela acredita que atividades com músicas, jogos e filmes são capazes de atender os propósitos pedagógicos correspondendo aos interesses dos alunos. Ao longo das observações das aulas de Mariana, durante um semestre, houve o uso de músicas em três delas, sendo as demais dedicadas ao livro didático e avaliações formais. Um breve perfil dessas três aulas é apresentado na tabela a seguir.

**Tabela 1. Aulas com música**

	<b>Atividade</b>	<b>Procedimentos</b>
<b>1</b>	<i>“I gotta feeling” (The Black Eyed Peas)</i>	(Em dupla): Propor a tradução de uma lista de palavras mediada por pistas da professora no quadro. Ouvir a música e preencher

<sup>7</sup> Vale ressaltar que a iniciativa de levar materiais diferenciados partia da própria professora, que também se responsabilizava por arcar financeiramente pelas atividades (tirava fotocópias e levava o próprio rádio para a escola, por exemplo). A escola disponibilizava a fotocopadora aos professores, mas com uma cota de duas atividades por turma, que os professores reservavam para as avaliações. Infelizmente, os poucos recursos disponibilizados pelo governo estadual não possibilitavam usar a fotocopadora com mais frequência, e se solicitados, poucos alunos aceitariam ou teriam condições arcar com essas despesas.

		lacunas. Verificar a quantidade de acertos e posteriormente cantar a música.
2	<i>“Samba do Approach”</i> (Zeca Baleiro)	(Individual): Propor a tradução de uma lista de palavras mediada por pistas da professora no quadro. Ouvir a música e preencher lacunas. Verificar a quantidade de acertos e posteriormente cantar a música.
3	<i>“I’m Yours”</i> (Jason Mraz)	(Em grupos): Propor a organização das estrofes, cortadas em papel, na ordem correta. Verificar a quantidade de acertos. Cantar junto ao grupo.

O perfil das três aulas com música revela um padrão nas atividades selecionadas e elaboradas por Mariana. Apesar do cuidado de intercalar tarefas individuais e colaborativas (duplas e grupos), os propósitos são bem parecidos, especialmente no tocante aos exercícios focalizados em vocabulário (tradução) e compreensão auditiva (preenchimento de lacunas). Por questões de espaço, a análise deste trabalho será ilustrada com dados referentes ao segundo item da tabela, a aula em que Mariana trabalhou *Samba do Approach*<sup>8</sup>, com propostas parecidas com as outras. Um roteiro pode ser visualizado na tabela a seguir.

**Tabela 2. Roteiro da aula com música**

	<b>Atividade</b>	<b>Procedimentos</b>
1	<i>Apresentação vocabular</i>	Introduzir uma lista de estrangeirismos verificando quantas palavras os alunos já conhecem em seu cotidiano.
2	<i>Compreensão auditiva</i>	Preencher as lacunas com as palavras da lista anterior, conforme a música tocava.
3	<i>Correção da atividade</i>	Listar no quadro o vocabulário novo em inglês para corrigir a atividade anterior e verificar o conhecimento linguístico dos alunos e os acertos da tarefa.
4	<i>Treinamento de pronúncia</i>	Repetir os termos diversas vezes praticando a produção sonora em língua inglesa.
5	<i>Treinamento de pronúncia</i>	Cantar a música mais de uma vez nos minutos finais da aula.

A aula em questão foi esquematizada em cinco etapas e teve como objetivo aparente a introdução de novo vocabulário com ênfase em seu significado e sua sonoridade. Para isso, Mariana contou com os mesmos recursos das outras aulas como: exercícios de tradução, preenchimento de lacunas e treinamento de pronúncia. Duas

<sup>8</sup>Vale lembrar que na metodologia de estudos de caso, a amplificação dos fenômenos singulares e as particularidades dos eventos representam sua essência de investigação (YIN, 1994; WOODSIDE; WILSON, 2003). Cada caso serve de ponto de partida para novas investigações qualitativas que somam para um quadro mais amplo da subjetividade de fenômenos como a formação de professores.

diferenças, no entanto, são o fato da letra ser em Português (com algumas palavras em inglês) e da tarefa ter sido realizada individualmente.

As observações de suas aulas, bem como as entrevistas com Mariana, possibilitaram um panorama de suas crenças sobre o ensino de música na aula de inglês em relação ao seu contexto de ensino. Os resultados mostram uma relação complexa marcada por algumas contradições. Veja, por exemplo, o que Mariana diz ao ser questionada sobre uma das razões de escolher esse recurso para suas aulas.

**Excerto 2:**

*Eu acho assim, toda canção retrata aspectos culturais daquele estilo que o cantor segue, sendo que em algumas letras o autor coloca situações vivenciadas no decorrer da sua vida ou da sociedade da qual faz parte. (Entrevista individual, 04/08/09)*

Por serem textos repletos de sentido e significado, as canções não apenas refletem o ponto de vista do artista, mas também de seu contexto, do seu período de produção. Ela complementa seu interesse pelo significado das letras e como isso se relaciona com sua crença de como usá-las em sala de aula de maneira adequada.

**Excerto 3:**

*Pense bem, se o aluno ficar preso a cada palavra da música, a proposta da aula fica restrita somente à tradução das palavras, desvaloriza outras propostas mais interessantes na aprendizagem e aquisição de uma outra língua. (Entrevista individual, 04/08/09)*

No plano das ideias, Mariana parece rejeitar o uso de músicas como simples tradução dos versos, explicando que isso restringe o foco da atividade. Durante as aulas com música daquele semestre letivo, todavia, apesar de não trabalhar a tradução completa e direta, suas atividades seguiram principalmente o propósito de explorar novo vocabulário, mas não necessariamente o conteúdo das letras. Observe o trecho a seguir que descreve o procedimento de uma das aulas.

**Excerto 4:**

*A letra da canção em português foi entregue para cada aluno. A atividade consistia em completar as palavras estrangeiras (em inglês) que apareciam na letra. Esse vocabulário novo tinha sido apresentado em uma folha separada, usada anteriormente. A atividade central consistia em ouvir as palavras e completá-las nos espaços em branco. (Notas de campo – 03/08/09 – Aula com música nº 2 – 50 minutos)*

Essa vinheta retrata uma atividade com foco no significado individual do vocabulário, mas não em relação à letra como um todo significativo, um texto com um significado mais amplo. Ao ser questionada sobre isso, Mariana explica sua proposta pedagógica.

**Excerto 5:**

*Na música do samba, por exemplo, a gente ganhou tempo porque a música era em português, então o vocabulário novo era a menor parte, mas a mais importante. Eles conseguiam entender o resto da letra, exceto pelas palavras em inglês. Quando a música toda é em inglês, não dá tempo de trabalhar verso por verso, a saída acaba sendo você tentar ver a ideia central com os alunos, principalmente quando é uma música famosa ou bastante tocada. E tem outra coisa, eles gostam desse tipo de atividade [com vocabulário] que exige deles a capacidade de tentar tirar de ouvido o que estão falando em outra língua. (Entrevista individual, 04/08/09)*

O tipo de letra foi levado em consideração ao determinar os objetivos da atividade. Por ser uma letra na língua materna dos alunos, Mariana possivelmente pensou que eles não teriam dificuldade de compreensão, logo, não seria necessário abordar o tema da música. Dessa forma, decidiu focalizar o vocabulário em inglês e seu significado. Ela justifica ainda que os exercícios de preenchimento de lacunas tendem a motivar os alunos pela sua exigência de acerto (compreensão da palavra ausente). Ela oferece mais detalhes sobre seu planejamento da referida aula.

**Excerto 6:**

*Eu escolhi trabalhar o vocabulário porque é o mais marcante na música [Samba do approach]. Os alunos convivem com palavras em inglês diariamente, usam essas palavras, mas muitas vezes não relacionam com a aula de inglês. Ao mesmo tempo, usam essas palavras, mas nem sempre falam corretamente ou então não sabem necessariamente o que elas significam. Essa atividade [preencher lacunas] prende a atenção deles e motiva aqueles que querem encontrar a resposta certa. Depois disso, dá para trabalhar com eles a pronúncia e aí o trabalho está completo. Você trabalhou vocabulário novo, o significado deles e a pronúncia correta. (Entrevista individual, 04/08/09)*

Para a professora, os estrangeirismos na letra de samba eram o aspecto mais marcante e por isso decidiu trabalhar cada um deles. Ela os considera importantes por fazerem parte do cotidiano dos alunos, mas ressalta que eles muitas vezes não fazem essa

relação. O movimento de introduzir vocabulário novo, explorar seu significado e pronúncia resulta no que ela chama de “trabalho completo”, ainda que o conteúdo central da letra não tenha sido contemplado. O trecho a seguir contextualiza o trabalho da professora nas diferentes formas de abordar o vocabulário.

**Excerto 7:**

*Após a atividade [de preencher lacunas], a professora aproveitou para trabalhar a pronúncia dos estrangeirismos. Com a lista de palavras agora escrita no quadro, ela pronunciava os sons e pedia para os alunos que repetissem. A maioria participava e mesmo cometendo erros de pronúncia, os alunos riam dos colegas, em clima descontraído enquanto pronunciavam. Depois disso, Mariana tocou a música duas vezes e deixou que os alunos cantassem. Alguns deles fizeram brincadeiras enquanto outros acompanhavam. Nem todos quiseram se expor cantando em voz alta, mesmo Mariana tentando incentivá-los a cantar.*

(Notas de campo – 03/08/09 – Aula com música nº 2 – 50 minutos)

Com a correção da tarefa de preencher lacunas, Mariana aproveitou os estrangeirismos para ensinar aos alunos sua pronúncia correta. O excerto corrobora o que a professora mencionou anteriormente, sobre essas atividades chamarem a atenção da turma, e neste caso, até os erros resultaram em descontração. Ao fim desta etapa, ela dedicou os momentos finais para tocar a música mais algumas vezes e como mostra o relato, nem todos os adolescentes quiseram se expor e cantar. Ainda que as crenças da professora pareçam bem claras para ela, a preparação de suas atividades e a execução em sala não são orientadas apenas ou exclusivamente pelas crenças. Existe um cenário mais amplo que ela precisa levar em consideração e que ela explica com suas palavras.

**Excerto 8:**

*Você tem que pensar o que dá para fazer em uma aula de inglês com a música. Eu não posso alongar as atividades porque na próxima semana eu já preciso começar unidade nova para não atrasar conteúdo. A aula já é curta e além dos contratempos você busca utilizá-la da melhor forma. Como eu falei antes, eu não gosto de colocar aluno para traduzir a letra [sozinho], então procurei um jeito mais rápido de trabalhar o significado e a pronúncia na mesma aula. Quis usar a música para ensinar os alunos e não para ocupar tempo. (Entrevista individual, 04/08/09)*

A participante considera uma série de fatores, em especial o tempo. A música consegue ser adaptada para uma aula, mas aparentemente não pode ser estendida para outras para não comprometer o cronograma do conteúdo. A partir disso, é possível sugerir que as atividades com música, apesar de seu potencial, ocupam uma posição isolada no planejamento da professora. Ela acredita na riqueza de significado das músicas, como afirmou anteriormente, mas suas atividades contemplam esse significado parcialmente: geralmente selecionando uma porção de vocabulário para ensinar.

Essa contradição não deve ser entendida puramente como uma relação de causa e efeito. Trata-se, na verdade, da relação complexa entre as crenças do professor e os fatores contextuais daquele contexto de trabalho. Ela não acredita na eficiência da tradução literal, mas opta pelo vocabulário isolado, que apesar de ser aceito pelos alunos, não gera necessariamente compreensão das letras. Ao mesmo tempo, busca levar atividades fora do conteúdo programado, e dessa forma, pelos limites temporais disponíveis, determina o que fazer e justifica suas escolhas dentro dessas relações possíveis.

Mariana tem suas crenças sobre como trabalhar com música, mas suas ações concretas não dependem apenas disso. Sua ação pedagógica faz parte de um contexto institucional que especifica as condições para o ensino de línguas (duas aulas por semana, quatro bimestres no ano letivo, uso do livro didático, cronograma de conteúdos, dentre outros). Ela interpreta essas condições e prepara suas aulas com atividades que acha serem apropriadas contando com sua interpretação de todos esses fenômenos. Outro aspecto que ela tenta considerar nessa relação é o ponto de vista de seus alunos, como explica a seguir.

**Excerto 9:**

*Apesar de todo mundo gostar de música, não é toda música que os alunos vão gostar, ainda mais essa minha turma [risos]. Tem adolescente que se não gosta, fala na cara mesmo. Aqui a maioria é assim, você deve ter reparado que eles adoram chamar a atenção e fazer graça comigo. Eu tento levar em conta as sugestões deles, mas também não posso perder de vista o conteúdo que eu tenho que ensinar. E com esse tanto de feriado no primeiro semestre, cada aula perdida diminui ainda mais suas chances de fazer alguma coisa diferente. O bom da música é que por ser mais compacta, cabe numa aula. E como eu gosto de trabalhar vocabulário, sempre tem algo novo para ensinar. Se tiver outras formas de trabalhar música, eu gostaria de aprender também, mas o que eu gosto de fazer são esses tipos de atividades. (Entrevista individual, 04/08/09)*

A professora explica que apesar da música ser algo que a maioria dos alunos gosta, não é qualquer uma que necessariamente garante uma aula com envolvimento dos adolescentes. Ela considera as sugestões deles, mas filtra essas sugestões com o que ela acha mais apropriado com os conteúdos que ela desenvolve. Mariana retoma mais uma vez a questão temporal, exemplificando as aulas perdidas por conta dos feriados, mas que mesmo assim consegue utilizar a música sempre que possível por sua adaptabilidade. Por fim, reafirma estar satisfeita com a maneira como trabalha com música, mas reconhece o interesse em aprender outras possibilidades de atividades educacionais. Com este esboço traçado da relação entre crenças e contexto, a próxima seção propõe algumas implicações para professores e formadores.

## **6. Comentários finais**

As reflexões ao longo deste trabalho ponderaram a respeito do uso de atividades com música na aula de inglês, com ênfase nas crenças de uma professora que gosta de elaborar atividades com esses materiais para a sala de aula. As discussões foram realizadas com base em aportes teóricos da pesquisa de crenças (BARCELOS, 2006; RICHARDS, 1998), de uma perspectiva histórico-cultural de crenças (ALANEN, 2003; LIMA, 2012a, 2012b) e do uso de músicas na aprendizagem de inglês (BASSO, 1999, 2006; CHANDLER; STONE, 1999; ENGH, 2013; LIMA, 2012a, 2012b; LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 1993, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; REDDING, 2010; SEGAL, 2014).

Os estudos de crenças mostram que este construto favorece a compreensão das escolhas e ações dos professores considerando aquilo que eles acreditam e como isso pode ser evidenciado no seu agir profissional (BARCELOS, 2006; RICHARDS, 1998). Na revisão de literatura foram mencionados alguns trabalhos em que alunos e professores indicam a música como a forma mais divertida ou interessante de aprender inglês, corroborando o aspecto motivacional para a aprendizagem. Na análise, apresentei um caso como exemplo da relação entre as crenças de uma professora e o papel do contexto no evento aula de inglês. Para concluir este artigo, considero duas implicações importantes para estudos futuros.

**O mapeamento de crenças a partir da relação entre o sujeito, suas ações e seu contexto.** O estudo delineou um perfil das crenças da participante que, em relação ao contexto específico, se configura a partir de algumas contradições. Apesar de acreditar nas músicas como recurso importante e repleto de significados, opta por trabalhar vocabulários isolados das letras. Do ponto de vista pedagógico, justifica suas decisões a partir das condições disponíveis ao seu trabalho e da maneira como as interpreta. Tal fenômeno pode ser inferido pela relação complexa entre crenças e contexto ao invés de uma simples relação de causa e efeito. As crenças têm seu potencial mediador de interpretação dos fenômenos, mas todos eles ocorrem em contextos específicos e, portanto, não podem ser analisados isoladamente. As atividades que a professora elabora representam a amálgama de suas crenças, das condições contextuais e da interpretação que ela faz dessas condições decidindo o que ela acha ser mais apropriado trabalhar na aula de inglês. Do ponto de vista histórico-cultural, essa relação é entendida a partir do sujeito situado em seu contexto, nas ações que são mediadas por outras pessoas e outras ferramentas (VYGOTSKY, 1978, 1991, 1997, 2012).

**A construção de novos conhecimentos sobre como ensinar inglês com música.** Além da relação complexa entre as crenças e contexto na tomada de decisão dos professores (RICHARDS, 1998), a falta de conhecimentos esclarecidos sobre objetivos e possibilidades de trabalho com música na aula de inglês, de certo modo, favorece relações conflituosas como a relatada neste trabalho. Ainda que as condições de trabalho sejam limitadas por diversos fatores, uma redefinição dos objetivos ou da quantidade de tempo dedicado ao uso de músicas pode favorecer o trabalho voltado para o conteúdo das letras. Ao invés de focalizar listas de vocabulário, os professores podem buscar outras fontes de trabalho com foco nas letras enquanto gênero, do ponto de vista do discurso, dentre outros. Esta é uma lacuna evidente nas pesquisas em Linguística Aplicada. Toma-se a música em todo seu potencial, mas faltam ainda pressupostos mais elaborados além das atividades clássicas como a tradução ou o preenchimento de lacunas. Pressupostos que promovam o uso da música não como recurso isolado, mas como parte integrante dos planejamentos dos professores.

Os dados aqui apresentados refletem um caso específico, sendo necessários mais estudos de caso que pudessem oferecer posteriormente a possibilidade de comparar ou contrastar os resultados, observando disparidades e semelhanças entre as crenças dos professores sobre as atividades que preparam utilizando música. A complexidade e os

conflitos retratados corroboram outros estudos já realizados (ALANEN, 2003; BASSO, 2006, dentre outros) e busca preencher a lacuna de um tema pouco explorado dentro da pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda que este seja o caso de um contexto específico, ele é representativo no sentido que outros estudos podem comparar ou contrastar se contextos diferentes atuam com o mesmo tipo de impacto no trabalho do professor. Lima e Candido-Ribeiro (2014), por exemplo, sugere que no contexto de ensino privado, vários fatores contextuais específicos (material didático inteiramente voltado ao vestibular, apenas para ilustração) estão relacionados às crenças e aos interesses dos alunos para aprender inglês. Nota-se, no entanto, a ausência de pesquisas em contextos mais variados. Além disso, o caso relatado mostrou o desejo da professora de aprender outras possibilidades. Mais estudos podem mapear o perfil dos exercícios mais comuns elaborados por professores de inglês a partir de músicas.

Cabe ressaltar ainda o papel de compreender as crenças enquanto fenômeno complexo, construído em contextos culturais (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012a, 2012b), ao invés de tentar prescrever como elas deveriam ser ou identificá-las como errôneas<sup>9</sup>. A partir de uma proposta interventiva, professores envolvidos poderiam refletir sobre as próprias crenças e os materiais didáticos que elaboram, além de serem motivados a experimentar outros tipos de atividades que também podem auxiliar no desenvolvimento de seus alunos por meio de músicas, construindo, assim, sentidos próprios sobre as histórias não contadas por trás de cada uma delas.

## Referências

ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003. p. 55-85.

BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-

---

<sup>9</sup> Esta visão era bastante frequente nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos na década de 80, como consequência do foco em estudos sobre como os bons aprendizes aprendiam e quais escolhas eles faziam ao longo do processo (seleção de estratégias de aprendizagem, por exemplo). Compartilhando da visão de crenças como parte da identidade de professores e aprendizes, negá-las ou considerá-las errôneas seria bastante redutível para a compreensão deste fenômeno tão subjetivo e complexo.

ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006 p. 15-41.

BASSO, E. A. Back to the future: aulas comunicativas ou formais? In: XII CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: CELLIP, 1999. p.1-10.

BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In. BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Volume 3. Campinas: Pontes, 2014.p. 109-134.

COLE, M. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 389p.

CHANDLER J.; STONE M. **The Resourceful English Teacher: A complete teaching companion**. Great Britain: DELTA Publishing, 1999.

ENGH, D. Effective Use of Music in Language-Learning: A Needs Analysis. **Humanising Language Teaching**. England, v.15, n.05, 2012.

LIMA, F.S. **Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective**. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012a.

LIMA, F.S. Adolescents' Beliefs About Group Activities and Peer Collaboration while Learning EFL Through Music in Brazil: A Sociocultural Analysis. **Humanising Language Teaching**, v.14,n.6, p. 01-20, 2012b.

LIMA, F. S.; BASSO, E. A. A Música No Ensino de Língua Inglesa: No Ritmo do Aprendizado. In: EPLE – Encontro dos Professores de Língua Estrangeira do Paraná, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Gráfica e Editora Lastro, 2008.

LIMA, F. S.; BASSO E. A. Adolescentes aprendendo Inglês com música: nos embalos da zona de desenvolvimento proximal. In: IV EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 2009, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: Editora da Fecilcam, 2009.

LIMA, F. S. & CANDIDO-RIBEIRO, D; Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.1, n.48, 2014.

MEDINA, S. L. The effect of music on second language vocabulary acquisition. **National Network for Early Language Learning**, USA, v.6, n.3, p. 1-8. 1993.

MEDINA, S. L. Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In: LALAS, J.; LEE, S. (Eds.), **Language, literacy, and academic development for English language learners**. Boston: Pearson Education Publishing, 2002.

MEDINA, S. L. Acquiring vocabulary through story-songs. **MEXTESOL Journal**, USA, v.26, n.1, p. 7- 10. 2003.

MURPHEY, T. **Music & Song**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

REDDING, J. Building ESL Lessons around Pop and Rock Music. In: CARMONA, J.A. (org.) **Language Teaching in ESL Education - current issues, collaborations and Practice**. Charlotte, North Carolina: Kona Publishing, 2010.

SEGAL, B. **Teaching English as a Second Language through Rap Music: A Curriculum for Secondary School Students**. 2014. 55f. Dissertação (Mestrado em TESOL) - University of San Francisco, California, 2014.

RICHARDS, J.C. Teacher Beliefs and decision making. In: RICHARDS, J.C. (ed). **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4. History of the Development of Higher Mental Functions**. New York: Plenum Press, 1997. 294p.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language. Expanded and revised**. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 307p.

WOODSIDE, A.G.; WILSON, E.J. Case study research methods for theory building. **Journal of business and industrial marketing**. USA, v.18, n.6/7, p.493-508, 2003.

YIN, R.K. **Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.