ISSN: 2358-8829

MORE THAN WORDS – A UTILIZAÇÃO DE MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Raquel Lemos de Oliveira [1]

INTRODUÇÃO

Ensinar inglês na escola pública brasileira constitui um exercício complexo que combina potência cultural e adversidades estruturais. De um lado, a língua circula amplamente no cotidiano juvenil por meio de redes sociais, jogos digitais, produções audiovisuais e, de modo especial, da música. De outro, o ensino curricular formal ainda permanece frequentemente associado à memorização descontextualizada de regras gramaticais, listas de vocábulos e exercícios repetitivos de tradução desvinculados de usos sociais autênticos. Esse distanciamento entre a língua viva que circula fora dos muros escolares e as práticas pedagógicas tradicionais alimenta sentimentos de desmotivação, insegurança linguística e silenciamento discente em sala de aula — fatores acentuados por turmas numerosas, restrição de carga horária e vulnerabilidades socioeconômicas.

Frente a essas lacunas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um deslocamento conceitual fundamental: a concepção do inglês como língua franca, articulada aos eixos de oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural (BRASIL, 2018). Afasta-se, com isso, a busca por uma reprodução mimética do falante nativo idealizado para privilegiar a inserção efetiva em práticas sociais de linguagem, o pensamento crítico e o protagonismo juvenil. Conforme postulam Jenkins (2007) e Seidlhofer (2011), conceber a língua como instrumento de interação global implica legitimar o repertório dos sujeitos em sua diversidade de sotaques e estratégias comunicativas. Como pontua Pennycook (2010), a língua materializa-se como prática local, continuamente ressignificada pelos atores que dela se apropriam.

Para que esse horizonte normativo se materialize na escola pública, faz-se necessária a adoção de recursos didáticos dotados de densidade pedagógica e ressonância

[1] Pós Graduanda do Curso de Especialização em Educação Contemporânea com ênfase em Inovação e Competências Socioemocionais da Universidade Salvador - UNIFACS, raquel.oliveira225@enova.educacao.ba.gov.br

cultural. É nessa perspectiva que a canção se destaca como texto multissemiótico privilegiado: congrega simultaneamente texto verbal, ritmo, melodia, timbre, harmonia, performance e memória afetiva. Sob a ótica do Grupo de Nova Londres (NEW LONDON GROUP, 1996) e os desenvolvimentos de Cope e Kalantzis (2000), o trabalho escolar contemporâneo deve orientar-se pela pedagogia dos multiletramentos, capacitando os estudantes a projetar significados a partir da pluralidade cultural e midiática. No contexto educacional brasileiro, Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012) reforçam que essa abordagem ganha potência inclusiva quando mobiliza as manifestações das culturas juvenis e populares.

Complementarmente, os estudos sobre multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; KRESS, 2010) explicitam que a produção de sentido se concretiza pela orquestração simultânea de múltiplos modos semióticos — sons, imagens, palavras e gestos —, tendo como alicerce a semiótica social de Halliday (1978), que concebe a linguagem como sistema dinâmico para a construção de significado em interações situadas. Todavia, a apropriação pedagógica da canção precisa superar o mero preenchimento mecânico de lacunas desarticulado da reflexão discursiva. Ao articular-se ao letramento crítico de inspiração freireana (FREIRE, 1989; 1996), a leitura de canções ultrapassa a decodificação para interrogar posições de sujeito, relações de poder e vozes presentes e silenciadas no texto (MENEZES DE SOUZA, 2011).

A dimensão emocional e cognitiva do processo de aprendizagem encontra sustentação na hipótese do filtro afetivo de Krashen (1981; 1982), a qual evidencia que fatores como ansiedade e baixa autoconfiança operam como barreiras para a aquisição linguística. A literatura sobre ansiedade em língua estrangeira (HORWITZ; HORWITZ; COPE, 1986) demonstra que o receio da exposição pública é o principal indutor do silenciamento; por sua natureza coletiva e lúdica, a prática musical compartilhada amortece esse constrangimento individual. Tal processo ancora-se nos princípios sociointeracionistas de Vygotsky (1984) e na teoria das comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998), segundo a qual a aprendizagem ocorre pela participação legítima e progressiva em atividades partilhadas. Adicionalmente, pesquisas em neurociência e cognição (PATEL, 2008; LEVITIN, 2006; SCHÖN et al., 2008) sublinham que música e linguagem compartilham recursos cerebrais de percepção e memória, viabilizando o fenômeno de retenção espontânea de estruturas (MURPHEY, 1990; 1992; GRIFFEE, 1992; ENGH, 2013).

ISSN: 2358-8829

No âmbito dos conhecimentos linguísticos, o trabalho com a canção reconfigura o ensino gramatical. Superando o modelo prescritivo e tradicional de apresentação de regras abstratas, adota-se a perspectiva da gramática em uso ou grammaring (LARSEN-FREEMAN, 2003), pela qual a gramática é compreendida como a habilidade de manipular formas linguísticas para produzir significados sociais (CANALE; SWAIN, 1980; SWAIN, 1985). Mediante o suporte temporário e planejado do docente — conceito de andaime ou scaffolding formulado por Wood, Bruner e Ross (1976) —, o estudante transita indutivamente da experiência afetiva e sonora da música para o reconhecimento e a apropriação formal das estruturas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A partir desse arcabouço, a questão que orienta esta pesquisa é: de que modo a música, compreendida como texto multissemiótico e articulada em sequências didáticas intencionais, contribui para o desenvolvimento de competências, o fortalecimento da autoconfiança e a formação crítica de estudantes? O objetivo geral é analisar o impacto pedagógico da música como estratégia no desenvolvimento da competência comunicativa e no reconhecimento do inglês como língua franca. Especificamente, busca-se: (a) descrever a estrutura de intervenção didática baseada na canção; (b) avaliar os desdobramentos afetivos e participativos na dinâmica da sala de aula; (c) analisar o tratamento indutivo de tópicos gramaticais a partir de significados situados; e (d) identificar temáticas de identidade e protagonismo crítico mobilizados pelos textos musicais.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter exploratório-descritivo, orientada pelo delineamento da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação define-se pelo envolvimento deliberado dos participantes e pela ação cooperativa sobre uma situação-problema concreta visando à produção de conhecimento e à transformação das práticas sociais. Esse delineamento fundamenta-se na dupla condição da pesquisadora, atuante como docente regente das turmas investigadas, unindo a reflexão teórica à intervenção pedagógica direta.

O campo de investigação foi o Colégio Estadual de Tempo Integral Eurídice Santana, instituição da rede pública estadual de ensino da Bahia. Os participantes da

ISSN: 2358-8829

pesquisa são estudantes do ensino médio, caracterizados por pertencerem predominantemente a famílias de baixa renda, em contexto de vulnerabilidade socioeconômica e com restrito acesso prévio a centros privados de idiomas ou a bens culturais anglófonos. O percurso metodológico estruturou-se nas fases constitutivas do ciclo de pesquisa-ação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I. Estrutura da Sequência Didática e a Atividade "Music time!"

A intervenção pedagógica estruturou-se em sequências didáticas organizadas com base no modelo cíclico de cinco etapas fundamentais, articulando as dimensões perceptiva, compreensiva, linguística e crítica às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2018). A Tabela 1 sintetiza a organização curricular adotada.

Tabela 1 – Organização da atividade com música

Etapa	Foco Pedagógico	Ações Principais Desenvolvidas	Eixo BNCC Predominante
1. Pré-audição	Ativação de conhecimentos prévios	Discussão em roda de impressões sobre o título, imagens e elementos paratextuais; levantamento de hipóteses e predições temáticas.	Oralidade; Dimensão Intercultural
2. Audição global	Compreensão sonora e afetiva	Escuta atenta da canção sem apoio de texto escrito; partilha de percepções de clima emocional, ritmo e identificação de sons.	Oralidade
3. Leitura e análise	Língua em uso e sentidos	Leitura compartilhada da letra; identificação de vocabulário e padrões gramaticais situados; discussão dos sentidos expressos.	Leitura; Conhecimentos Linguísticos
4. Discussão crítica	Letramento crítico e interculturalidade	Debate problematizador sobre temas da canção.	Dimensão Intercultural; Pensamento Crítico

5. Canto coletivo e produção	Uso linguístico, expressão e criação	Prática coral compartilhada.	Oralidade; Escrita

Fonte: elaborada pela autora, com base em Murphey (1992), Griffee (1992) e Brasil (2018).

Essa matriz operacionalizou-se empiricamente na atividade impressa 'Music time!', concebida a partir da canção 'Spending My Time', de Roxette. A seleção dessa obra atendeu a critérios didáticos específicos: (a) caráter intergeracional da faixa; (b) andamento melódico e clareza acústica favoráveis à decodificação e ao acompanhamento rítmico; e (c) recorrência expressiva de formas verbais terminadas em '-ing' integradas à narrativa de um estado emocional presente, oferecendo insumo farto para a posterior sistematização do Present Continuous. A Tabela 2 explicita os momentos dessa intervenção.

Tabela 2 - Estrutura da atividade "Music time!" e objetivos de aprendizagem

Momento da Atividade	Tarefa Proposta ao Estudante	Objetivo de Aprendizagem	Eixo da BNCC
Escuta inicial e roda de conversa	Audição global desprovida de letra; inferência sobre atmosfera emocional (alegre, triste, calma).	Sensibilização auditiva e afetiva; construção de hipóteses globais a partir da pista sonora.	Oralidade
Distinção entre versão e tradução	Debate mediado sobre adaptações musicais brasileiras e a autonomia poética das letras.	Compreensão da relatividade tradutória; desmistificação da equivalência literal palavra por palavra.	Dimensão Intercultural
Escuta guiada e lacunas (Questão 1)	Preenchimento do refrão mediante apoio de quadro com vocábulos selecionados.	Aprimoramento da atenção auditiva focada; correspondência entre fonologia e ortografia.	Oralidade; Leitura
Indução gramatical (Questões 2 e 3)	Comparação analítica de enunciados: 'I'm spending my time' versus 'I spend my time'.	Percepção contrastiva entre ação em curso no presente e rotina habitual continuada.	Conhecimentos Linguísticos
Sistematização e prática (Questões 4 a 6)	Explicitação do quadro estrutural (to be + V-ing) e exercícios contextuais afirmativos/negativos.	Consolidação e fixação da forma mediante expressões de tempo ancoradas na realidade.	Conhecimentos Linguísticos; Escrita

Fonte: elaborada pela autora, a partir da atividade empírica 'Music time!'.

ISSN: 2358-8829

II. Dinâmica Emocional e Participação

A implementação da atividade produziu modificações sensíveis no clima da sala de aula. Nos diagnósticos iniciais, verificava-se forte postura defensiva e inibição por parte dos educandos: esquiva de contato visual durante leituras, risos nervosos diante da necessidade de pronunciar vocábulos e frequentes recusas em expressar opiniões em língua inglesa. À medida que as dinâmicas ancoradas em canções se consolidaram, observou-se progressivo desarmamento dessa inibição. A escuta atenta inicial desvinculada de cobrança formal proporcionou um espaço de experimentação confortável, reduzindo o índice de ansiedade linguística descrito por Horwitz, Horwitz e Cope (1986).

Na perspectiva de Krashen (1981; 1982), a atmosfera acolhedora operou o rebaixamento do filtro afetivo, permitindo que o insumo linguístico (input) fosse absorvido de maneira mais desobstruída. O canto coletivo exerceu papel nivelador central: ao compartilharem a vocalização em uníssono, os estudantes não se sentiram isoladamente julgados por eventuais desvios de pronúncia. Conforme apontam Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), configurou-se uma autêntica comunidade de prática, na qual estudantes com níveis heterogêneos de conhecimento assumiram formas legítimas de participação periférica — desde acompanhar o ritmo discretamente até liderar trechos do refrão e apoiar os pares na decodificação de expressões.

III. A Indução do Present Continuous

O tratamento dispensado aos conhecimentos linguísticos evidenciou a potência da abordagem indutiva. Em vez de inaugurar a aula escrevendo a fórmula sintática 'Sujeito + verbo to be + verbo principal + -ing' na lousa, a professora-pesquisadora propôs a imersão nos sentidos da letra. Na canção, a personagem relata o ato contínuo de ver o tempo passar e vivenciar uma espera dolorosa. Quando indagados, nas questões 2 e 3 da atividade, sobre o que termos como 'spending' ou 'feeling' denotavam, os educandos articularam intuitivamente a ideia de continuidade e temporalidade presente, diferenciando espontaneamente enunciados de rotina permanente daqueles que indicam um processo em andamento.

Esse percurso empírico valida a concepção de grammaring formulada por Larsen-Freeman (2003): a gramática como habilidade viva e situada de gerar sentido, e não como inventário estático de regras. Apenas após a compreensão semântica e

ISSN: 2358-8829

discursiva consolidada realizou-se a sistematização metalinguística dos componentes formais e das expressões temporais correlatas (now, at the moment, today). As tarefas subsequentes de preenchimento e transformação contaram com andaimes pedagógicos (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), como notas em língua materna para orientar o significado lexical, permitindo que a atenção cognitiva dos discentes se concentrasse nas concordâncias estruturais sem gerar sobrecarga ou frustração.

IV. Letramento Crítico, Dimensão Intercultural e os Deslocamentos da Língua Franca

A mediação pedagógica em torno das canções propiciou momentos fecundos de letramento crítico. O debate introdutório sobre a discrepância entre 'versão' e 'tradução' operou uma ruptura epistemológica com a postura tradicional de busca por equivalência literal termo a termo. Os alunos constataram que traduzir e compor constituem atos decisórios carregados de intencionalidade poética e cultural. Essa constatação alinha-se às teses de Menezes de Souza (2011), para quem o letramento crítico exige reconhecer os lugares sociais e ideológicos de enunciação.

Além disso, a análise discursiva de canções do repertório trabalhado possibilitou debates substantivos sobre relações interpessoais, desigualdades sociais, dinâmicas de gênero e a própria condição juvenil no semiárido e interior baiano. Ao desvincular o inglês de sua restrição aos países de centro hegemônico e abordá-lo como língua franca (JENKINS, 2007; SEIDLHOFER, 2011), a mediação valorizou a pronúncia e o repertório cultural trazidos pelos estudantes. Como observou Swain (1985), o engajamento em produções autorais e paródias oportunizou momentos de output compreensível, conferindo aos estudantes a percepção de si enquanto legítimos usuários e autores da linguagem.

V. Limites Materiais e Desafios da Prática Pedagógica na Escola Pública

A despeito dos avanços observados, a reflexão crítica da pesquisa-ação impõe o reconhecimento de entraves estruturais no cotidiano escolar: a carência de equipamentos de sonorização adequados, a precariedade e a reduzida carga horária semanal da disciplina na grade curricular. Do ponto de vista didático, desponta a exigência de planejamento rigoroso para assegurar a intencionalidade educativa, evitando que a inserção musical degenere em momento meramente ilustrativo ou de entretenimento desprovido de aprofundamento analítico. Por fim, reforça-se o cuidado ético e legal quanto ao uso de

obras protegidas por direitos autorais, priorizando excertos didáticos, análises temáticas e a audição em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida evidenciou que o emprego planejado e intencional da música no ensino de língua inglesa na escola pública ultrapassa largamente o estatuto de artifício recreativo, configurando-se como autêntica prática de multiletramentos e emancipação discente. A orquestração das etapas — da escuta afetiva desprovida de texto à produção textual autoral — demonstrou eficácia substantiva na mitigação da ansiedade linguística, no rebaixamento do filtro afetivo e na criação de uma comunidade cooperativa de aprendizagem em contexto de vulnerabilidade.

Ademais, confirmou-se que o tratamento da gramática sob o prisma da produção situada de sentidos (grammaring) favorece a apropriação conceitual sólida de tópicos linguísticos como o Present Continuous, subvertendo a lógica mecânica tradicional em prol da reflexão comunicativa. O trabalho crítico com as letras articulou o aprendizado formal ao reconhecimento do inglês como língua franca e à afirmação da identidade dos estudantes da rede estadual.

Como limitações do estudo, assinala-se o recorte situado e circunscrito a uma única unidade escolar no interior da Bahia. Sugere-se, para investigações futuras, a aplicação continuada de matrizes similares em redes ampliadas de ensino, o acompanhamento longitudinal do desenvolvimento das competências orais e a formulação de módulos de formação docente orientados ao tratamento crítico de textos multissemióticos.

Palavras-chave: Língua Inglesa, Música, Multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ENGH, D. Why use music in English language learning? A survey of the literature. English Language Teaching, Toronto, v. 6, n. 2, p. 113-127, 2013.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GRIFFEE, D. T. Songs in action. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HORWITZ, E. K.; HORWITZ, M. B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, Madison, v. 70, n. 2, p. 125-132, 1986.

HYMES, D. H. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JENKINS, J. English as a lingua franca: attitude and identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D. Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRESS, G. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching language: from grammar to grammaring. Boston: Thomson/Heinle, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEVITIN, D. J. This is your brain on music: the science of a human obsession. New York: Dutton, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MURPHEY, T. The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD? System, Oxford, v. 18, n. 1, p. 53-64, 1990.

MURPHEY, T. Music and song. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PATEL, A. D. Music, language, and the brain. Oxford: Oxford University Press, 2008.

PENNYCOOK, A. Language as a local practice. London: Routledge, 2010.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHÖN, D. et al. Songs as an aid for language acquisition. Cognition, Amsterdam, v. 106, n. 2, p. 975-983, 2008.

SEIDLHOFER, B. Understanding English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (ed.). Input in second language acquisition. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-253.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.