

A MÚSICA COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS¹

Eduardo Ferreira dos Santos²

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre o ensino de LE (Inglês) nas escolas públicas. Partindo do mito da inaptidão dos alunos para o aprendizado, são discutidos alguns dos fatores que interferem no processo, destacando-se a motivação do aluno como componente essencial para seu sucesso. Tecemos considerações sobre a utilização da música nas atividades de ensino e, por meio de relatos de experiências, concluímos que ela representa um forte fator de motivação com efeitos favoráveis para o aprendizado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de LE (inglês) na escola pública, Mitos, (In)aptidão, Motivação, Músicas no ensino de LE.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the English foreign language teaching in public schools. It starts from the myth of the students' inability to learning, and discusses some of the factors involved in the process, highlighting student's motivation as an essential component to make it work. The use of music in teaching activities is discussed and, through experience reports, we conclude that it represents a strong motivating factor with positive effects on learning.

Key-words: English foreign language teaching-learning in public school, Myths, (In)ability, Motivation, Music in foreign language teaching.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito do insucesso do processo de ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira moderna na escola pública. Várias são as explicações dadas para tal problema, e a partir delas alguns mitos e crenças são criados e disseminados entre os alunos, até mesmo pelos próprios professores, agentes diretos nesse processo (ROCHA *et al*, 2007; LIMA, 2005; MIRANDA, 2005; PEREIRA, 2005; SILVA, 2004; FÉLIX, 2002; ROLIM, 1998; MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 1991). Dentre eles, está a crença na falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. À luz de teorias de aquisição de segunda língua e levando-se em consideração a atual realidade do ensino público no Brasil, especialmente no tocante à Língua Inglesa, percebe-se que o problema não está centrado no aluno e sim nas condições de aprendizagem que muito pouco contribuem para despertar, tanto no aluno quanto no professor, interesse e motivação para participarem mais ativamente do processo educativo.

¹ Artigo apresentado na disciplina Aquisição/aprendizagem de Segunda Língua, ministrada pela Profa. Dra. Percília Lopes Cassemiro dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

² Professor de língua inglesa do Instituto Federal da Bahia.

2 APTIDÃO x MOTIVAÇÃO

O lingüista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes (1996) no seu artigo “Eles não aprendem português quanto mais inglês”, discute alguns dos mitos que vinham sendo difundidos entre professores de inglês de escolas públicas do Rio de Janeiro. Ele menciona vários mitos para os quais os professores não tinham explicações satisfatórias, mas focaliza sua atenção na ideologia da falta de aptidão para aprender Língua Estrangeira (LE), inglês, dos alunos das escolas públicas, disseminada entre os próprios professores. Moita Lopes acredita que esta não seja simplesmente uma questão de inaptidão, pois há fatores psicolingüísticos, psicológicos e sociológicos que devem ser considerados ao se discutir o (in)sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira, haja vista que esse processo é perpassado por uma série de variáveis (BROWN, 2000) que o torna único para cada contexto de aprendizagem.

Harmer (2003) também se posiciona em relação à aptidão para o aprendizado e assevera que alguns alunos são melhores em aprender línguas que outros, considerando que cada pessoa tem determinados gostos, interesses, habilidades intrínsecas e traços de personalidade (GARDNER; LAMBERT, 1972), o que contribui para que tenha diferente desempenho na realização de tarefas de naturezas diversas. Numa forma de ilustrar isso, tomemos como exemplo a atividade de pintar um quadro: o fato de conhecermos pincel, tinta e tela, saber como utilizá-los e gozarmos de condições físicas e mentais para tal, em associação com o nosso estado de espírito e o desejo de pintar, nos dá a possibilidade de transferir para a tela uma imagem mental sedimentada em nossa cabeça, ainda que de forma rudimentar e sem apuração técnica; entretanto, essa habilidade não é garantia de que possamos pintar uma paisagem com a mesma graciosidade e harmonia que um artista nato o faria. No caso do aprendizado de línguas, não é nosso objetivo defender que algumas pessoas tenham ‘dons especiais’ para isso, mas há uma série de fatores que podem tornar esse processo mais rápido e suave para uns do que para outros, dentre os quais a motivação é um dos mais importantes.

Conforme Brown (2000), a motivação refere-se aos impulsos internos ou desejos em relação a um objetivo e pode ter como fontes a própria atividade de aprendizagem, o sucesso experimentado pelo aprendiz, traços de personalidade, recompensas etc. Todos esses fatores contribuem para que alunos com diferentes graus de motivação tenham diferentes desempenhos no aprendizado (DALACORTE, 1999). Gardner e Lambert (1972) discutem o papel da motivação na aprendizagem de línguas e concluem que ela pode ser orientada de duas formas: a instrumental e a integrativa. Na orientação instrumental, a motivação fundamenta-se nas vantagens que o indivíduo vislumbra a partir do aprendizado de uma LE, como ascensão profissional, a possibilidade de acesso a informação na língua-alvo etc. Já na orientação integrativa que, segundo Gardner (1968), é a que mais favorece a proficiência na segunda língua, são aspectos da personalidade do indivíduo que formam a base para sua motivação à medida que ele se identifica com a cultura de grupos falantes da língua-alvo, desejando compreendê-la, ou mesmo, fazer parte dela.

Com base nas considerações a cerca da motivação para aprender línguas e tendo em vista a atual realidade do ensino de inglês na grande maioria das escolas públicas brasileiras, corroboramos o ponto vista de Moita Lopes (1996) de que o que realmente falta aos alunos da escola pública não é aptidão para aprender línguas, mas oportunidades e condições favoráveis de aprendizado que alimentem sua motivação. Além disso, como defende Harmer (2003), a aptidão para aprender línguas pode existir em níveis diferenciados nos diferentes perfis de aprendizes, independente da classe social a que pertencem ou do tipo de escola que frequentam. Desta forma, o nível ou intensidade da aptidão, supondo que pudéssemos mensurá-la, está diretamente relacionado a fatores outros, como motivação e atitude.

Aprender uma língua faz parte da natureza humana já que, como ser social que é, o homem necessita comunicar-se e interagir com seu semelhante por meio da linguagem (FARIA *et al*, 2003). Assim, a aptidão para aprender línguas não é condicionada pelos aspectos socioeconômicos do aprendiz, ela é inerente a todo ser humano saudável e pode ser explorada por qualquer pessoa, independente do seu status social. Neste sentido, encontramos respaldo na teoria inatista para aquisição de L1, segundo a qual, todo ser

humano, sem nenhuma distinção, é dotado de um dispositivo de aquisição de linguagem (LAD)³ que contém os princípios universais para todas as línguas humanas (LIGHTBOWN; SPADA, 2004), o que garante que qualquer pessoa seja capaz de aprender línguas. Outras teorias afiliadas a diferentes abordagens, como o Behaviorismo e Interacionismo, sugerem outros caminhos para se compreender o processo de aquisição de linguagem, mas nenhum deles está atrelado a fatores socioeconômicos.

Sendo assim, se um indivíduo, em situações normais, é capaz de adquirir sua primeira língua, o que o privaria de adquirir uma segunda? É certo que há diferenças estruturais e fonético-fonológicas que tornam tal aprendizado mais ou menos difícil (SOUZA, 2009), que dependem de fatores diversos como o fato de a L1 e a língua-alvo do aprendiz pertencerem ou não ao mesmo tronco lingüístico. Entretanto, no caso específico do aluno da escola pública, as dificuldades decorrem principalmente das condições (ou falta delas) para tal aprendizado e da motivação intrínseca ou extrínseca que eles recebem. É, em grande parte, um problema de natureza socioeconômica reforçado pela ineficácia das políticas públicas para a educação, cujas conseqüências refletem diretamente nos resultados obtidos pelos alunos. Em geral, o público atendido nestes espaços é oriundo de famílias com poucas condições financeiras e, apesar de essa agravante não lhes tirar a capacidade de aprender Inglês, esses alunos ficam em visível desvantagem em vários aspectos em relação àqueles que gozam de melhores oportunidades, como no que tange à quantidade de *input* (KRASHEN, 1978) a que são expostos. Neste ponto, vale salientar que a internet firmou-se como uma grande aliada no fornecimento de *input* para quem se propõe a aprender inglês, já que aproximadamente 80% do seu conteúdo é postado nesse idioma. No entanto, ela não é ainda disponível para todos e a maioria dos alunos não sabem ou não são incentivados a utilizá-la com esse fim.

A importância do *input* no aprendizado de LE/L2 foi destacada por Stephen Krashen (1978), em meados da década de 70, quando desenvolveu uma teoria de aquisição de segunda língua baseada em cinco hipóteses, sendo que uma delas trata especificamente dessa questão. Segundo o autor, o *input*

³ LAD: Language Acquisition Device

compreensível é uma condição necessária para a aquisição e os aprendizes devem criar alternativas para esse acesso. Atualmente, é possível acessar conteúdos na língua inglesa de várias formas (filmes, telejornais, revistas, músicas, livros, sites na internet, etc), entretanto, poucas dessas alternativas estão disponíveis para os alunos da escola pública, em sua maioria, ficando o contato restrito às salas de aula cheias, com um número de alunos bem acima do ideal, trazendo conseqüências para o aprendizado. Primeiro porque alunos em grande número se dispersam com mais facilidade; além disso, o professor não tem a oportunidade de assisti-los individualmente numa aula de cinquenta minutos, considerando os diferentes perfis de aprendizes e seus diversos estilos de aprendizagem⁴ (NUNAN, 2000); por fim, o material didático oferecido pela escola é restrito e os alunos não têm condições financeiras para adquirir livros indicados pelo professor. Acrescentado a tudo isso, as escolas públicas em geral não oferecem a estrutura física necessária para o aprendizado de LE, como laboratórios com computadores e acesso à internet, material de apoio, livros literários, aparelhos de DVD, CD player e data-show.

A falta de recursos nas escolas também afeta o professor diretamente em sua prática, e a sua própria imagem em muitos casos, já que sem as condições necessárias ele não tem oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e, às vezes, é responsabilizado pelo insucesso do aluno. Outro problema é a falta de incentivo para participar de eventos pedagógico-científicos ou ingressar em programas de pós-graduação. São atividades que possibilita ao professor o contato e a troca de experiências entre pessoas que compartilham dos mesmos interesses, abrindo sua mente para novas tendências, despertando seu espírito investigativo e incentivando-o a assumir uma postura reflexiva diante do seu trabalho (SCHÖN, 1992). Mas, talvez, o maior problema seja a desvalorização da profissão. Há uma discrepância salarial muito grande entre os professores das escolas públicas e outros profissionais, como os de alguns setores da saúde, por exemplo. É óbvio que cada profissional tem sua importância e merece ser valorizado, só defendo que não seja diferente com a área de educação, que é tão importante para o

⁴ Estilos de aprendizagem são entendidos como as formas particulares de aprender que cada indivíduo desenvolve. Geralmente, são resultantes de traços de personalidade, características psicológicas e capacidades cognitivas, bem como do contexto sociocultural e das experiências de ensino vivenciadas.

desenvolvimento da sociedade. Todos esses impasses resultam num ensino ineficiente e um aprendizado precário.

A percepção da existência de tantos pontos desfavoráveis para o ensino de línguas estrangeiras nas nossas escolas públicas só reforça o ponto de vista de Moita Lopes (1996) que, concordando com Hubard (1975) e Roeming (1966), acredita que o sucesso dos alunos no aprendizado de LE depende muito mais de motivação e atitude do que de aptidão. De fato, no aprendizado de uma segunda língua o ponto crucial está na motivação que o aprendiz recebe de elementos externos (família, sociedade, necessidade profissional, etc), e de si mesmo. A qualidade dessa motivação associada a uma postura positiva do aprendiz é o que o impulsiona para um aprendizado eficiente. Nesse sentido, pude perceber, na minha própria prática, que alunos que inicialmente apresentavam pouco interesse pelo aprendizado de inglês e baixo rendimento, conseguiram reverter esse quadro e obter um aproveitamento satisfatório ao final do período letivos, desde que os mantivesse interessados e motivados para o aprendizado e, nesse intuito, a utilização de música despontou-se como uma forte aliada.

Percebe-se pelo trabalho de Felix (2002) que outros professores também vivenciaram situações semelhantes e encontraram na música um fator de motivação para suas aulas. A autora investigou as crenças de duas professoras de escola pública e umas das mais marcantes refere-se ao reconhecimento da motivação como um fator essencial no aprendizado e que a ação do professor é de fundamental importância para despertar esse interesse nos alunos. Detectou-se também que as professoras participantes da pesquisa acreditam que músicas são fortes elementos de motivação, capazes de promover um grande envolvimento dos alunos nas atividades em que são utilizadas.

Numa pesquisa realizada com cinquenta e três alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo sobre suas crenças em relação aos espaços em que se estuda inglês no Brasil, Barcelos (2006), a partir da análise de narrativas, confirma a crença consolidada de que não se aprende inglês na escola pública. A maioria dos alunos caracterizou a experiência de aprendizagem nesse espaço como ruim e desmotivante devido a fatores como problemas pedagógicos, (des)motivação, não uso da língua-alvo e despreparo

dos professores. Entretanto, houve quem relatasse o aprendizado de inglês como positivo na escola pública e isso foi atribuído ao fato de ter tido um bom professor e ao contato com letras de música, que teria contribuído para a aquisição de vocabulário.

3 A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

Lima (2004) fala da importância do uso de canções como recurso didático para aquisição de vocabulário e não apenas como atividade recreativa. Ele comenta o trabalho de Suzanne L. Medina, da escola de educação da California State Uiversity, que, através de pesquisas realizadas com imigrantes hispânicos, comprovou a eficácia de técnicas que envolvem músicas para se aprender inglês. Em seguida, descreve algumas atividades possíveis com a utilização de músicas. O autor também comenta outros artigos sobre o tema; num deles, "*Focused listening with songs*", Isaiah Wonho Yoo (2002) chama a atenção para o cuidado na escolha das músicas e sugere que o professor deve partir de uma avaliação do grau de complexidade da letra em relação ao nível dos estudantes, em termos gramaticais e fonológicos.

De fato, uma letra muito complexa, um cantor com uma dicção não muito clara ou uma melodia que exagera nas distorções de instrumentos elétricos, pode não ser muito produtiva para determinados propósitos. Mas se o foco for o tema tratado na letra, isso tem menos importância, pois se pode trabalhar o texto normalmente e sua melodia figura apenas como pano de fundo para a aula. As músicas do *rapper* americano Eminem, por exemplo, são inviáveis para se exercitar *listening* com um público de ensino médio, pois ele comumente utiliza muitas palavras numa mesma frase musical, com links na pronúncia que dificultam a sua compreensão até para quem já tem mais experiência com o inglês, além de gírias e jargões próprios de cantores desse estilo; entretanto podem surtir grande efeito quando o objetivo é discutir questões sociais, apresentar aspectos da cultura *rap* americana e apresentar expressões que dificilmente seriam encontradas em textos formais. Além do mais, utilizar uma música do Eminem com um público adolescente/jovem, acompanhada do clipe, de preferência, é sucesso garantido entre os alunos.

Sobre o valor cultural que as músicas representam nas aulas, Lima (2004) diz que, como formas de expressão cultural que são, elas veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos etc. Elas possuem, a exemplo de outras produções artísticas, as marcas do tempo e lugar da sua criação. Além disso, produzem zonas de inserção cultural em sala de aula, pois, quando devidamente escolhidas (a escolha das canções implica em uma veiculação cultural), se constituem também em material autêntico no ensino de LE (inglês) (LIMA, 2004). Por meio das canções, é possível ainda mostrar aos alunos a diversidade cultural dos povos falantes de língua inglesa, pois apesar de que a maioria dos cantores e grupos de sucesso se concentra nos Estados Unidos, há muitos grupos conhecidos dos alunos que não são americanos. A banda irlandesa U2, por exemplo, que é bastante conhecida no Brasil, possui músicas muito ricas em termos culturais e históricos, como “Sunday, Bloody Sunday” que foi lançada como forma de protesto a um episódio ocorrido em 1972 que faz parte da história dos movimentos de libertação da Irlanda do Norte em relação ao Reino Unido.

O trabalho com músicas envolve muitas atividades de tradução, e é sabido que desde o advento do método direto, essa estratégia foi fortemente criticada e proibida pelos cursos de idiomas. Entretanto, ela é ainda muito presente nas salas de aula da escola pública, talvez por ser considerada uma atividade que demanda menos esforço do aluno e do professor, e pouco material didático (texto e dicionário) ou por fazer parte de uma crença coletiva e generalizada de que o ensino de inglês na escola pública só é possível quando centrado na gramática (BARCELOS, 2006). Mas infelizmente a tradução não tem sido aproveitada de forma a considerar o seu enfoque integrador, observado por Ridd (2006), que “incorpora os enfoques comunicativos e sócio-culturais além de salientar a importância fulcral dos destinatários e dos aspectos pragmáticos que informam o ato de comunicação”; o que faz da tradução uma atividade que exige grande esforço cognitivo na sua realização e proporciona reais condições de crescimento.

4 PROJETO “MUSIC FEST”

Ao iniciar na carreira de professor de inglês, assumi doze turmas de ensino médio e outras duas de inglês técnico para informática numa unidade do CEFET⁵ no norte de Minas Gerais. Inicialmente, a experiência me pareceu apavorante, pois até então meu contato com sala de aula se resumia a um curto período de regência exigido durante o estágio da graduação. Entretanto, vencido o impacto inicial, percebi que gostava do que fazia e que realmente havia acertado na minha escolha profissional. Dessa forma, várias idéias afluíam na minha mente sobre como conduzir minha prática para alcançar minha realização enquanto professor e a aprovação da direção da escola e alunos. Por isso, já no primeiro bimestre de aula, experimentava atividades diferentes e, observando as respostas que tinha dos alunos a cada atividade proposta, foi fácil perceber o quanto a música era bem aceita por eles, já que a participação nas aulas era quase unânime. Assim, elaborei e apresentei à coordenação pedagógica um projeto com o nome “Music Fest”, para ser desenvolvido no decorrer do terceiro bimestre. Neste projeto, a música seria o recurso essencial para se trabalhar os conteúdos e competências requeridas pela organização didática do curso para a disciplina Inglês.

O projeto era dividido em fases que compreendiam atividades de pesquisa orientada, treino de pronúncia a partir das letras em inglês, atividades de tradução, apresentação de seminários e avaliação das apresentações por meio de testes escritos enfocando os tópicos gramaticais e vocabulário apresentado pelos grupos. Paralelamente, havia audição com os alunos que se candidatavam a interpretar alguma música no evento de encerramento e concurso de desenhos para escolher a figura que seria estampada nas camisas do evento. A culminância do projeto dava-se com um show organizado por mim com participação dos alunos cantando e tocando instrumentos. Foram realizadas três versões do projeto e a cada ano era definido um tema que determinava a escolha das músicas pelos alunos. “50 Anos de Música” foi o tema escolhido em 2003, trabalhamos em 2004 com “Trilhas Sonoras de Filmes” e, em 2005, “Trilhas Sonoras de Novelas”.

⁵ Atualmente, Instituto Federal Norte de Minas Gerais.

Na primeira fase, os alunos eram divididos em equipes e cada equipe escolhia uma música dentro do tema proposto para apresentar aos colegas em seminários que aconteciam no auditório da biblioteca. Nos seminários os alunos apresentavam o vocabulário essencial da música escolhida pela equipe de forma dinâmica, abordavam o tópico gramatical mais presente no texto, apresentavam também a banda ou cantor(a) e traziam curiosidades culturais pertinentes ao que havia sido apresentado, utilizando-se de vários recursos como som, retroprojeter, data-show, TV e vídeo/DVD, violão, cards etc. Todos os trabalhos eram previamente orientados por mim e ao final da fase de apresentação de seminários era feita uma seleção das melhores músicas, dentre todas as que haviam sido trabalhadas, para que fossem interpretadas pelos próprios alunos no show que encerraria o projeto. Para o show, eram realizados cerca de dez ensaios, aos sábados e/ou domingos, numa sala de instrumentos que havia na escola. Eram momentos bastante agradáveis e descontraídos em que os alunos treinavam a pronúncia das palavras, decoravam as letras e se ajudavam apoiando e incentivando principalmente aqueles mais tímidos. Grandes talentos artísticos foram descobertos nesses ensaios.

Devido ao grande sucesso alcançado, o projeto virou tradição na escola e, mesmo após a minha saída, os alunos se organizaram junto com o novo professor para que houvesse a sua continuidade. Assim, posso assegurar, com toda a convicção, que o trabalho com músicas foi um importante fator de motivação para o aprendizado de inglês e isso fica patente em relatos escritos por ex-alunos sobre suas experiências e percepções ao participarem do projeto. A seguir, excertos que se seguem expressam, em palavras dos próprios alunos, tudo o que pude observar durante o tempo que atuei naquela escola, realizando as três versões do projeto.

4.1 Relatos

Felipe, 20 anos, participou de duas versões do projeto e considerou a experiência “fascinante” pelo fato de que ele e os colegas tinham a música bastante presente no seu dia-a-dia e, por meio dela, o aprendizado na escola se tornava uma atividade agradável “(...) era difícil encontrar um aluno que não

gostasse de inglês ou que achasse a matéria chata ou de difícil compreensão. Não era um inglês monótono de aprender, era um inglês alegre, era maravilhoso, eu podia traduzir as músicas que mais gostava utilizando as palavras e as regras de inglês que aprendia.” Ele considera a música um forte fator de motivação para as aulas que *“facilita o aprendizado do inglês, pois além de empregar a matéria a ser estudada, ‘prende’ a atenção do aluno, por ser algo pelo qual ele tem interesse.”*

A ex-aluna Neriene, 21 anos, chama a atenção para o aspecto do desenvolvimento da autonomia que o trabalho com músicas pode despertar no aluno, ao considerar que é um estímulo para o aprendizado nas aulas e fora delas *“pois é necessário ouvir atentamente as músicas, ler as letras, e isso certamente faz com que aumentemos a nossa percepção sobre a língua, seja ao entender o que a música nos passa ou mesmo ao saber pronunciar corretamente as palavras.”* Ao final desse excerto percebemos que um dos objetivos do projeto, relacionado ao treino de pronúncia, também se realiza na mediada em que os alunos querem aprender a cantar corretamente as músicas, principalmente aqueles que as interpretam no dia do evento de encerramento, como foi o caso da aluna em questão.

Isabel diz que sempre se identificou com a disciplina ‘língua inglesa’ na escola e relembra um pouco da sua experiência de aprendizado no ensino fundamental: *“era um pouco monótono para quem não tinha simpatia com a matéria”*; ela completa dizendo que *“aprender algo que não se gosta nem sempre é proveitoso,...”* Isabel transfere ao professor grande parte da responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem, pois acredita que para as aulas se tornarem mais interessantes *“tudo depende da didática do professor, de como o conteúdo é visto e aproveitado pelos alunos”*, e que *“sempre é bom fazer algo diferente, unir o útil ao agradável.”* A ex-aluna afirma que o projeto com músicas deu conta de cumprir esse papel e o aprendizado de inglês tornou-se um divertimento, culminando com um show, no qual *“Uniram-se talentos desconhecidos de jovens cantores com a alegria de subir em um palco, cantar músicas em inglês e, ao mesmo tempo, aprender!”*

Muitas vezes, a motivação para se estudar inglês através das músicas vem do interesse específico por algum cantor ou banda. Fabrício, 24 anos, se sentiu mais motivado para aprender inglês porque queria saber o que seus

"ídolos" estavam falando de fato nas leras que cantavam. Ele considera a música uma fonte primária de input de fácil acesso, já que *"o primeiro contato que as pessoas têm normalmente com o Inglês, é através da música, e levando isso pra sala de aula, acaba se montando uma ponte entre o que já se conhece e o que é novo"*.

Carlos, 23 anos, diz ter *"o prazer e honra"* de ter participado das três versões do Music Fest, como estudante e como músico. Ele entende que o intuito do projeto era *"fazer com que os alunos pesquisassem músicas para serem apresentadas e trabalhadas dentro de sala de aula, realizando uma abordagem temporal, gramatical, literária e cultural sobre as mesmas"*, despertando grande interesse nos alunos. Carlos considera que sua participação no projeto foi crucial para sua escolha profissional, visto que optou por cursar Letras/Inglês na faculdade, e para a realização do seu estágio no curso, uma vez que ele pode, com sucesso, *"utilizar desta mesma fórmula para atrair a atenção dos alunos e fazer com que eles absorvessem o máximo possível do conteúdo trabalhado, bem como aumentar o contato dos mesmos com a língua inglesa"*.

Por fim, a ex-aluna Lília, 22 anos, assevera que *"a música é um grande instrumento pedagógico"* e que a participação no projeto foi importante para a ampliação do seu vocabulário em inglês. Ela acredita que o simples fato de quebrar a *"rotina do ensinar-aprender"* já desperta a atenção dos alunos, e que com esse tipo de projeto *"o aluno deixa de ser passivo e passa a influenciar no seu aprendizado porque, para cantar, precisa saber a letra em inglês e, ao mesmo tempo, buscar a sua tradução. Dessa forma, aos poucos muitas palavras vão se tornando familiares, o que motiva o aluno a querer aprender mais e mais."*

5 CONCLUSÃO

O ensino/aprendizagem de LE (inglês) é um processo complexo, especialmente quando não se dispõe de recursos facilitadores. No caso do ensino praticado nas escolas públicas brasileiras a situação é agravada por uma série de fatores que se relacionam diretamente com a condição sócio-econômica do seu público-alvo, com a falta de estruturação do sistema público

de ensino e com a ineficácia das políticas públicas destinadas a promover reflexões e encaminhamentos para a solução dos problemas da educação. A associação dessas agravantes culmina com o insucesso do aluno no processo de aprendizagem e alimenta crenças e mitos relacionados à impotência da escola pública no ensino de LE (Inglês) e à falta de aptidão de seus alunos para tal. Apesar disso, é possível fazer com que o aprendizado de LE alcance resultados positivos dentro das limitações que lhe são impostas; o segredo maior está em despertar a motivação do aluno para este fim. Neste sentido, o trabalho com músicas desponta-se como um grande aliado que pode ser muito útil como fator motivador para as aulas de LE (Inglês), desde que o professor tenha objetivos claros e definidos e direcione sua ação, de forma criativa, rumo ao cumprimento deles.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M.F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês**. Linguagem & Ensino, v.9, n.2, 2006.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

DALACORTE, M. C. F. **A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês: um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

FARIA, W.F.; LEITE, E.C.R.; SIQUEIRA, M. T. M. A linguagem como processo histórico de construção do homem enquanto ser social. **Akrópolis**, Umuarama, v.11, n.4, out./dez., 2003.

FÉLIX. Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GARDNER, R. C. Attitudes and motivation: their role in second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 2, n. 3, p. 141-150, 1968.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.

KRASHEN, S. The monitor model for second-language acquisition. In: GINGRAS, R.C. **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**. Washington. DC: Center for Applied Linguistics, 1978. p. 1-26.

HARMER, Jeremy. **The practice of English Language Teaching**. 3ed. London: Longman, 2003.

LIMA, Luciano R.. O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira: a questão cultural. In: MOTA, K. & SCHEYERL, D. (orgs). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p.174-191.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos).UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. “Eles não aprendem Inglês quanto mais Português”. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In LOPES, Luiz Paulo da Moita.. **Oficina de Lingüística Aplicada**. 5.ed. Campinas: Mercado das Letras, 1996. pp. 63-79.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology**. Pearson Education Limited: Edinburgh, 2000.

PEREIRA, K. B. **A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula**. Dissertação. (Mestrado em Estudos Lingüísticos). UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

RIDD, Mark David. Tradução, consciência crítica da linguagem e relações de poder no ensino de línguas estrangeiras. In: **I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica, 2006, Brasília. I Simpósio Internacional de Análise de Discurso Crítica**. Denize Elena Gracia da Silva (Organizadora). Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Depto. de

Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2005. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, LIV, 2006. v. 1. p. 1-8.

ROCHA, C. H.; COSTA, L.; SILVA, K. A. Inglês para crianças do ensino fundamental: Visões Implícitas da avaliação proposta por um livro didático e as crenças dos professores. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, 2007.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1998.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2004.

SOUZA, M. O. P. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. **Prolíngua**, v. 2, n. 1. UNESP/FCL. Jan./jun de 2009.

YOO, Isaiah WonHo. **Focused listening with songs**. Los Angeles, CA. U.S., 2002. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Yoo-Songs.html>