

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

**NEIDE MARIA LOEWENSTEIN**

**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**MEDIANEIRA**

**2012**

NEIDE MARIA LOEWENSTEIN



**A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO  
APRENDIZAGEM DE ESPANHOL**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Medianeira – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Esp. Flóida Moura Rocha Carlesso Batista.

MEDIANEIRA  
2012



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Especialização em Educação: Métodos e Técnicas  
de Ensino



## TERMO DE APROVAÇÃO

### A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ESPANHOL

Por

Neide Maria Loewenstein

Esta monografia foi apresentada às 19:40 h do dia 23 de novembro de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho .....

Prof<sup>ª</sup>. Esp. Flóida Moura Rocha Carlesso Batista  
UTFPR – *Câmpus* Medianeira  
Orientadora

Prof. Ms. Mateus Marchesan Pires  
UTFPR – *Câmpus* Medianeira  
Membro

Prof<sup>ª</sup>. Esp. Márcia Andrade Fonseca Schnesenberg  
UTFPR – *Câmpus* Medianeira  
Membro

A todos aqueles que me são caro, em especial, a Deus pela força criadora e impulsionadora de existência, e à minha família, sempre presente em todos os momentos especiais de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus porque me deu forças para concluir com êxito esta jornada.

À minha família, cuja presença e apoio foram decisivos para estimular meu caminho de aprendizagem.

À minha filha Nicolly, que sempre em momentos de tribulação e cansaço, do seu jeitinho ingênuo e carinhoso, abriu um sorriso em meu rosto, mostrando-me a pensar que tudo vale a pena.

Ao meu esposo Giovany, que entendeu minha ausência durante esta etapa de formação e me incentivou a continuar na luta pelos meus ideais.

Agradecimento especial às instituições de ensino, professoras e estudantes que gentilmente contribuíram para a realização e êxito da pesquisa.

À equipe da UTFPR e em especial à professora Flóida, incansável orientadora.

“Depois do silêncio, o que mais se aproxima de expressar o inexprimível é a música”.

Aldous Leonard Huxley (1894-1963)

## RESUMO

LOEWENSTEIN, Neide Maria. A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol. 2012. 50f. Monografia (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Medianeira, Paraná, 2012.

A problematização que incentivou a realização desta pesquisa foi o uso da música no Ensino Fundamental e Médio como instrumento facilitador da aprendizagem da Língua Espanhola para estudantes brasileiros. Teve como objetivo investigar a importância da música no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de espanhol do Centro de Língua Estrangeira Moderna do Colégio Estadual João Manoel Mondrone e Colégio Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva, ambos de Medianeira – PR. A investigação se constituiu em uma pesquisa aplicada, com entrevista e pesquisa bibliográfica. Participaram quatro (4) professoras e vinte (20) estudantes. Todos os entrevistados consideraram a música como uma estratégia importante para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, sendo apontada como facilitadora da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira. Espanhol. Música.

## RESUMEN

LOEWENSTEIN, Neide Maria. La importancia de la música en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español 2012. 50f. Monografía (Especialização em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Câmpus* de Medianeira, Paraná, 2012.

El cuestionamiento que animó a esta investigación fue la utilización de la música en la enseñanza Fundamental y Mediana como facilitador del aprendizaje de la Lengua Española por estudiantes brasileños. El objetivo fue investigar la importancia de la música en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos estudiantes de español en el Centro de Lenguas Modernas (CELEM) en el colégio João Manoel Mondrone y de la enseñanza mediana en el colégio Marechal Arthur da Costa e Silva, ambos de la ciudad de Medianeira - PR. La investigación consistió en una encuesta aplicada, con entrevista y investigación bibliográfica. Asistió a cuatro(4) maestros y veinte (20) estudiantes. Todos los encuestados consideraron la música como una importante estrategia para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, siendo designado como facilitador del aprendizaje de la lengua española.

**Palabras -llaves:** lengua Extranjera. Español. Música



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Percepção dos estudantes brasileiros sobre as aulas de espanhol.....	33
<b>Gráfico 2</b> – Encaminhamento metodológico na aula de espanhol.....	37
<b>Gráfico 3</b> – A música na sala de aula de espanhol .....	41

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>13</b>
2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM .....	13
2.2 MÚSICA: CIÊNCIA E ARTE .....	18
2.3 A MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	19
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>26</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	26
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA .....	27
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	28
3.4 ANÁLISE DE DADOS .....	29
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>30</b>
4.1 FORMA DE ENSINO/APRENDIZAGEM .....	31
4.2 MÚSICA NA AULA DE ESPANHOL .....	34
4.3 MÉTODO TRADICIONAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM E A MÚSICA .....	39
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>46</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar o espanhol, ante a proximidade geográfica com a Argentina e o Paraguai – países que têm esse idioma como língua oficial – se constitui em língua de fronteira e se transforma em língua de contato dos estudantes dessa região paranaense. Por tal fato, seria esperado que esses estudantes se demonstrassem motivados para aprender a estrutura linguística da língua espanhola. No entanto, ao que parece, o chamado ‘portunhol’ – uma mistura de sistemas linguísticos do português e do espanhol –, como definido por Sturza (1994), vem satisfazendo as necessidades de contato comunicacional desses estudantes e, de modo geral, dos povos fronteiriços. Assim, a principal questão é como e o que fazer para que as aulas de língua espanhola sejam mais estimulantes e motivem o aprendiz brasileiro para compreender a estrutura linguística dessa língua a ponto de se tornar fluente em espanhol.

Como professora da rede pública, possibilitadas pela prática cotidianamente vivida em sala de aula, na região oeste do Estado do Paraná, surgem inquietudes e questionamentos relacionados aos processos de ensinar e aprender uma segunda língua, em especial, a língua espanhola.

Uma das formas de motivação para o ensino de línguas é o uso da música em sala de aula, visto que a música desempenha papel fundamental na integração linguística entre diferentes povos e diferentes culturas, sobretudo, por ser universal. Não existem regras ou estereótipos em torno da música; as pessoas simplesmente cantam, se divertem e interagem umas com as outras motivadas pela melodia de uma canção. Nessa interação, decoram estrofes inteiras ou estribilhos de canções escritas em línguas diferentes de sua língua materna; com isto, conhecem palavras, formam frases, compõem versos e, por fim, sob o estímulo e a orientação, apreendem a estrutura linguística dessa língua não materna.

Mediante tais considerações, a presente pesquisa parte da questão sobre a utilização e a importância da música em sala de aula das séries finais do Ensino Fundamental e Médio como instrumento facilitador da aprendizagem da língua espanhola para estudantes brasileiros.

Para responder ao questionamento, objetivou-se investigar sobre a importância da música no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de

espanhol do Centro de Língua Estrangeira Moderna – CELEM – do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, bem como, de estudantes do Colégio Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva, ambos situados na cidade de Medianeira – PR; analisando como a utilização da música pode proporcionar uma aprendizagem mais eficaz nas aulas de espanhol; verificando se os estudantes aprendem, com mais facilidade, a estrutura linguística da língua-alvo presente nas canções usadas como recursos didático-pedagógicos.

O caminho metodológico foi uma pesquisa aplicada com o propósito de investigar sobre o papel da música no aprendizado de espanhol. Essa investigação pareceu bastante procedente, considerando-se que para Lê (1999) a investigação sobre o papel da música em situações de ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino se encontra, surpreendentemente, ainda em seu estágio embrionário enquanto a popularidade da música em outras áreas do conhecimento humano é forte e seu impacto no contexto da atual sociedade é prontamente reconhecido.

A contribuição deste estudo é de grande relevância no atual momento da educação brasileira, tendo em vista a importância que a língua estrangeira e a música têm na vida das pessoas, em especial, na vida de estudantes infantojuvenis.

A pesquisa está organizada em quatro (4) capítulos, sendo o primeiro este que apresenta o tema, a justificativa e os objetivos.

No segundo capítulo – fundamentação teórica – em um primeiro momento, pautam-se breves considerações sobre a história da música e sua utilização como estratégia e instrumento didático-pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem. Na sequência, a atenção é o ensino-aprendizagem de língua estrangeira – Espanhol. As reflexões empreendidas neste capítulo se fundamentam nas diretrizes curriculares nacionais orientadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas diretrizes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR, 2008a). Encerra-se o capítulo com algumas considerações sobre o uso da música na sala de aula de espanhol, percebido como segunda língua para os estudantes brasileiros.

O terceiro capítulo – procedimentos metodológicos – apresenta o método, o tipo e as técnicas de pesquisa e os instrumentos usados na investigação para a coleta de dados empíricos.

No quarto capítulo – análise dos resultados – registram-se os dados coletados na investigação e a análise inferencial acerca desses dados.

Por fim, colocam-se as considerações finais, referências bibliográficas que fundamentaram o estudo, e o apêndice que explicita o instrumento usado na coleta dos dados empíricos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo fez-se uma revisão de literatura tendo como objetivo a busca de fundamentos teóricos para subsidiar a análise dos dados empíricos coletados na investigação. Contudo, na busca dessa base teórica para desenvolver o presente estudo, constata-se um reduzido número de autores que se manifestam quanto ao uso de música como recurso didático-pedagógico ou estratégia de ensino em salas de aula de língua espanhola. Dentre estes, destacam-se os autores Dommel e Sacker (1986), que publicaram suas reflexões acerca do tema em canções de rock no ensino de alemão como língua estrangeira; Riddiford, Frank e Gwillim (1999) e Holden e Rogers (2001), que abordam a música no ensino de língua inglesa, propondo canções para a escola, Celorrio (2007) que discute o uso da música na aula de língua espanhola para estrangeiros, Dalis (2008) que, em sua tese de mestrado, analisa o uso da música no ensino de língua espanhola para estudantes noruegueses, e Nascimento (2009) que faz uma reflexão sobre o uso do poema canção em sala de aula de língua espanhola para brasileiros, por reconhecer esse recurso como reduzido, muitas vezes, a fonte de diversão ou a atividade destinada ao preenchimento de horário, uma distorção distanciada da construção do cidadão sugerida pelas diretrizes curriculares que orientam o ensino brasileiro. Assim, além de publicações editoriais específicas direcionados ao livro didático, não se encontrou trabalhos dedicados ao ensino de língua espanhola, semelhantes aos mencionados. Por tal razão, muitos dos fundamentos teórico-metodológicos abordados nesse capítulo, mas especificamente, tratam do ensino de segunda língua na visão desses autores e das diretrizes curriculares nacionais e paranaenses.

### 2.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM

A música tem participado da História do homem, muito antes das primeiras civilizações. No entanto, Candé (1994) comenta que os historiadores ainda não encontram vestígios sobre as primeiras manifestações musicais da humanidade. Alguns procuram formular hipóteses a partir de conhecimentos já discutidos sobre a Pré-história, mas até então nenhuma delas comprovou quando os homens primitivos começaram a produzir som ou a fazer arte a partir dos sons existentes na natureza.

É possível que a música entre os homens primitivos tivesse finalidade mítica, visto que na análise de pinturas rupestres encontradas nas paredes de algumas cavernas, as imagens nelas representadas parecem cantar, dançar e tocar instrumentos em atitudes muito próximas àquelas usadas pelas civilizações antigas para referenciar aos seus deuses.

Candé comenta que na Antiguidade há registros da presença da música entre os diferentes povos que viviam naquela época. No estudo dessas civilizações foram encontradas obras de arte que mostram músicos e instrumentos musicais nas culturas mesopotâmica, egípcia, grega e romana, mas não há comprovação sobre a forma como esses instrumentos eram produzidos.

Explica Candé (1994) que na Antiguidade clássica, grandes filósofos como Pitágoras de Samos, Sócrates, Platão e Aristóteles defendiam a importância do conhecimento das artes na formação do cidadão. Dentre eles, Pitágoras de Samos, grego, que viveu no século VI a.C., foi um dos maiores estudiosos dos sons. Esse pensador considerava que a música e a matemática poderiam indicar a chave para os segredos do mundo, e defendia também que os planetas produziam diferentes tonalidades harmônicas, por isto o próprio universo cantava. Possivelmente, tenha sido o primeiro a usar a música como estratégia de ensino, porque, em suas atividades cotidianas, a música se tornou uma arte e, ao mesmo tempo, uma natural extensão da matemática. Suas descobertas foram consideradas decisivas e influentes no desenvolvimento da música por toda a Idade Média europeia.

Conforme o citado autor, durante toda a Idade Média, a Igreja Católica ditou as regras sociais, culturais e políticas para toda a Europa. Na época, o canto gregoriano – forma de cantar e demonstrar amor a Deus – tornou-se exigência na realização dos cultos, o que contribuiu para a divulgação desse tipo de canto.

O mesmo autor afirma que no início dos tempos modernos, entre os séculos XV a XVI, cantar ou tocar um instrumento era imprescindível para o indivíduo ter determinada aceitação na vida social, sobretudo, entre os intelectuais. Os artistas renascentistas – entre final do século XIII e meados do século XVII, na tentativa de se distanciar da hegemonia da Igreja Católica, compuseram uma música mais emocional, voltada ao sentido da vida e da natureza.

Logo depois surgiram as músicas barrocas de conteúdo dramático e mais elaborado – as óperas musicais. Na informação de Candé (1994), o período da música barroca é compreendido desde o surgimento da ópera por Cláudio

Monteverdi no século XVII, até a morte de Johann Sebastian Bach, em 1750. O estilo de música que se seguiu ao barroco foi a música clássica ou erudita que significa música do cidadão da mais alta classe. Esse estilo que se iniciou no século IX e segue até o século XXI, foi marcado pelo surgimento das orquestras e o destaque de Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig Van Beethoven como compositores.

No século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, filósofo e músico, escreveu seu *Emílio*, ou da educação, uma obra filosófica sobre a natureza do homem. Nele há uma criança imaginária e uma série de propostas direcionadas à sua educação, dentre as quais aparece a música como um dos principais focos. Nessa obra, explica Camargo (2009) o pensador propôs que o gosto pela música deveria ser despertado a partir dos primeiros aprendizados da criança e deveria acontecer, sobretudo, pela imitação e reprodução dos sons da natureza.

A autora afirma que as teorias de Rousseau, juntamente com as de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröebel (1782–1852) influenciaram o surgimento dos denominados métodos pedagógicos ativos, criados por John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Ovide Decroly (1871–1932), para os quais a música exerce papel importante no ensino-aprendizagem, especialmente, na educação infantil quando se inicia o desenvolvimento da linguagem.

Para Smith (2000, p. 13), assim como para outros pensadores da atualidade, o homem por natureza é um animal social, nasce em uma sociedade, aprende a se relacionar com os membros dessa sociedade por meio da comunicação que é “o relacionamento linguístico realizado entre dois seres da mesma espécie”.

Contudo, para ocorrer um relacionamento linguístico é necessário existir uma língua(gem) mediadora, a qual possibilita vivências coletivas e singulares, estando sempre presente na música, que é, sobretudo, um ente cultural, pois é:

[...] criada e recriada pelo fazer reflexivo-afetivo do homem, é vivida no contexto social, histórico, localizado no tempo e no espaço, na dimensão coletiva, onde pode receber significações que são compartilhadas socialmente e sentidos singulares que são tecidos a partir da dimensão afetivo-volitiva e dos significados compartilhados (WAZLAWICH; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, s.p.).

Como ente cultural, a música está presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida cotidiana. No meio escolar ocorre da mesma forma ou pelo menos deveria, já que por meio da música é despertado e sensibilizado na criança o



sentido da audição, além, de estimular os outros sentidos como um todo, propiciando assim descobertas de suas habilidades e qualidades tanto motoras quanto cognitivas. Para Ongaro *et al.* (2006), é importante a iniciação ao aprendizado com música de forma a exercitar a criança desde muito pequena, pois esse treino contribui para desenvolver sua memória e atenção.

Faria (2001) corrobora essa informação e acredita que a música é relevante nos processos de ensino e aprendizagem já que a criança desde pequena ouve ‘cantigas de ninar’, embalada pela mãe para dormir. Não é a letra da canção, mas, essencialmente o som da melodia que influencia na aprendizagem e contribui para o desenvolvimento das estruturas mentais das crianças. Essa mesma compreensão é encontrada na teoria vygotskyana, especialmente quando o pensador russo se reporta à formação das estruturas mentais superiores da criança – memória, percepção, atenção, etc. – e dá ênfase na importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção dessas estruturas.

A importância da música na aprendizagem está no despertar do indivíduo para sensações agradáveis e alegres, vez que, em geral, provêm de suas recordações. Conforme Halpern (1999), isto pode ser explicado pelo fato de o som da música ativar a mente e trazer sentimento de leveza e calma. Esse poder mágico é a razão de as crianças gostarem de brincar com canções e rimas, mesmo em idade bastante precoce na vida.

Comenta Faria (2001, p. 4) que “a música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”.

Na opinião de Bürman *et al.* (2002, p. 85), como componente cultural, “a música tem a capacidade de produzir em humanos profundas emoções, como alegrias e tristeza para mudar nosso estado de espírito [...] ou para transformar o ambiente em que nos encontramos”.

Nesse sentido, a autora menciona que a música é capaz de influenciar o comportamento individual e social do ser humano, posto que, a mente humana tem a capacidade de atribuir significado a sons que fazem a música transformá-los em símbolos que combinam emoções; do riso às lágrimas, da alegria ao nojo ou a indiferença. É, pois, essa capacidade de gerar emoções que transcende; que leva a própria canção para muito além de fronteiras culturais.

Na opinião de Maheirie (2003), a música, em si, carrega um significado social isto porque se relaciona com o contexto social em que está inserida, possibilitando aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos. Para a autora, o sentido da música é sempre permeado pela afetividade que:

[...] em primeiro lugar, percebemos sua sonoridade, depois degradamos um saber anterior que tenha uma relação com os elementos percebidos deste som para, em seguida, transformarmos este saber e constituirmos sentido àquela música. Posteriormente, estabelecemos, de forma singular, um significado para a música, compactuando ou não com seu significado coletivo. As características daquela sonoridade surgem como um complexo representativo que aparece determinado pela consciência afetiva, a qual, por vez, lhes dá nova significação (MAHEIRIE, 2003, p. 150).

Moreno (2011) coloca que a música desperta a sensibilidade e a criatividade de estudantes em diferentes faixas etárias, o que possibilita ao professor planejar suas ações de acordo com a necessidade e realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A autora concorda com Dommel e Sacker (1986) na defesa de que é comum se ver e se ouvir estudante cantar ao som de músicas provido de celulares, *tablets*, *smartphones*, *ipods*, *ipads* e *mp4* e até mesmo criar sons melódicos com objetos que estão à sua disposição em sala de aula. Esses autores concordam entre si que por meio da música é possível criar uma atmosfera agradável, ambientes propícios ao ensino e à aprendizagem. A música tem, ainda, um grande potencial para determinar e fortalecer sentimentos de ternura e irmandade apreendidos nas interações que ocorrem dentro da sala de aula.

A música, aliada ao ensino, pode auxiliar na assimilação do conhecimento. Entende Ferreira (2006, p. 13) que “com o uso da música é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas, na observação de questões próprias à disciplina alvo”.

Para Moreno (2011), é através do acompanhamento e da repetição das letras, que os estudantes, aos poucos, aprendem a música e a pronúncia correta, mesmo que ainda não saibam o significado de algumas palavras ou expressões. Portanto, a música se torna essencial para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança. A música e as canções se tornam recursos eficazes de ensino, motivação inesgotável na aprendizagem de línguas.

Importa lembrar que a música tem grande potencial comunicativo, pois é um produto cultural em si, chegando-se a considerá-la como:

[...] uma literatura de massa e um importante veículo para a transmissão de ideologias e crenças. Através de canções e reflexão recreação pode mostrar diferentes aspectos da vida cotidiana de nossos hábitos e costumes, bem como muitas canções lidam com questões atuais. A partir de que é fácil organizar debates e discussões (BÜRMAN et al., 2002, p. 87).

Então, Wazlawich, Camargo e Maheirie, (2007) colocam que, uma vez que é através um modo emocionado que o sujeito constrói os significados da música, em sua vivência, a partir de seus órgãos do sentido, objetivando sua subjetividade, o próprio sujeito a torna audível tanto para ele como para os outros. Sendo, assim, a música pode se tornar um instrumento sociocultural; um potente veículo de transmissão de ideologias e de crenças.

Explicitando a ideia, essas autoras mencionam que os significados e sentidos originados nas vivências dos sujeitos, são construídos a partir da relação desses com a música. Esses significados partem das vivências afetivas do sujeito, o que demonstra a utilização viva da música. No entanto, esses significados/sentidos mudam, constroem-se e se desconstroem, sendo novamente recriados, porque também são constituídos pelos sentidos, ou seja, pelas relações determinadas dos sujeitos com a história, e se ligam ao uso vivo da música. Em outras palavras, o significado singular que o sujeito atribuído à música pela sua vivência com ela se interioriza nele e em outras pessoas, o que caracteriza a passagem do significado singular para o significado coletivo da música.

## 2.2 MÚSICA: CIÊNCIA E ARTE

Na compreensão de Dommel e Sacker (1986), o mundo em que se vive na contemporaneidade é um mundo de crescente consumo musical. A música permeia várias instâncias da vida cotidiana do indivíduo na sociedade, como se percebe nos meios de comunicação de massa, em especial, no rádio e na televisão.

Os autores destacam a vontade que há em comum entre os seres humanos de terem sempre à disposição – em qualquer lugar e a qualquer hora – a companhia de uma música, o que é percebido pelo constante uso de aparelhos de som portáteis. É nessa perspectiva que eles propõem a utilização de música na sala de aula de ensino de língua estrangeira.

Para Bréscia (2003), o princípio fundamental e a essência da própria música é que ela é, sobretudo, uma linguagem universal. É universal, exatamente, porque participa efetivamente da histórica trajetória da humanidade desde as primeiras civilizações. Então, a música é ciência e arte ao mesmo tempo, uma vez que é parte intrínseca da existência do ser humano.

Bréscia (2003, p. 81) coloca que aprender a música como ciência é desenvolver a própria arte. Conforme a autora, “o aprendizado da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

### 2.3 A MÚSICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O uso da música como estratégia de ensino-aprendizagem, abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), propicia a percepção dos estudantes como sujeitos integrantes da sociedade e agentes do mundo à medida que se torna capaz de analisar criticamente o conteúdo das canções, tanto no que se refere ao seu aspecto linguístico como, também, na interpretação e reflexão sobre a realidade vivenciada. Dessa forma, o uso da música como estratégia é percebido como uma prática crítico-educativa que, sobretudo, pode contribuir para o estabelecimento de relações pertinentes de semelhanças/diferenças entre culturas, ou seja, entre a cultura materna do aprendiz e a cultura da língua estrangeira-alvo.

A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR, 2008a) é específica ao adotar nas diretrizes de língua estrangeira moderna os princípios da corrente sociológica e das teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso. Nessa concepção, o discurso se vincula à história e ao mundo social. Daí se compreender que os sujeitos – viventes do mundo social – estão expostos e atuam na construção da história desse mundo por meio do discurso sendo que, também, são afetados por ele.

Nessa linha teórico-metodológica, a inclusão da língua estrangeira no currículo escolar da Educação Básica, isto é, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio, tem como propósito resgatar a função social e educacional da língua espanhola. Para tal, propõe que:

[...] a aula de língua estrangeira construa um espaço para que o aprendiz reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social (SEED/PR, 2008a, p. 53).

Para a SEED/PR (2008a), ensino de língua estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos que se efetivam por meio das práticas discursivas (BAKHTIN, 1988). Nesse sentido, é necessário tornar a aula de língua estrangeira em um espaço de

[...] acesso a diversos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de [...] (conhecimentos necessários) para a vida contemporânea, estando entre eles os conhecimentos (em língua estrangeira) (MOITA LOPES, 2003, apud SEED/PR, 2008a, p. 57).

Na compreensão bakhtiniana, o texto é entendido como uma unidade de sentidos contextualizada da comunicação verbal; é a materialização de um enunciado. O processo de atribuição de sentidos se efetiva pela leitura, que estabelece diferentes relações entre o sujeito e o texto. É por meio da leitura que o leitor tem possibilidade de estabelecer relações entre diversos elementos presentes no texto, como: cultura, língua, procedimentos interpretativos, contextos e ideologias.

Canções, letras musicais e poemas musicados são recursos pedagógicos que podem e devem ser usadas na aula de língua estrangeira. Gobbi (2001) comenta que o uso de canções como estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras não é novidade visto que essa temática remonta a Idade Média, quando os gregos as utilizavam como ferramenta de educação social. Essa retomada tem despontado desde o início do século XX.

Autores como Dommel e Sacker (1986), que publicaram reflexões sobre o uso de música no ensino de alemão como língua estrangeira, afirmam que não se trata de um ensino centrado na música, o que, caso fosse, banalizaria esse valioso recurso pedagógico. É, sobretudo, uma estratégia que possibilita a inserção cultural no ambiente de sala de aula. Essa inserção é propiciada pelo uso de canções no ensino de língua estrangeira. Entretanto, a música em sala de aula não tem apenas essa finalidade; oportuniza aquisição vocabular, aperfeiçoamento da compreensão auditiva e aprendizado de tópicos gramaticais próprios da estrutura linguística da

língua-alvo. Como se percebe, para os autores, esse são alguns objetivos capazes de serem alcançados por meio da música no ensino de língua estrangeira.

Entretanto, na teoria desses autores, os aspectos mais significativos no uso da música no ensino de língua estrangeira não se limitam aos objetivos linguísticos alcançados através do uso de canções; alguns aspectos emocionais, portanto não linguísticos, não devem ser percebidos como marginais, no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem. Na concepção desses autores, tais aspectos estão bastante relacionados à maneira pela qual a utilização da música como instrumento mediador do ensino-aprendizagem, possibilita a criação de um contexto favorável ao aprendizado dentro de sala de aula, resultando em aprendizagens significativas.

Os autores citam que o uso de música é capaz de fazer com que o aprendiz manifeste, dentro da sala de aula de língua estrangeira, sua sensibilidade, suas experiências e habilidades criativas. Portanto, com a música cria-se um ambiente onde o aprendiz se expressa de maneira espontânea e expõe de forma natural seus conhecimentos sobre a língua-alvo para a análise do professor.

Riddiford, Frank e Gwillim (1999) propuseram canções em inglês para a aprendizagem do idioma por estudantes da Educação Básica. A proposta dos autores é que a música desperte o interesse do estudante para a aprendizagem do idioma e desenvolva as quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever – foco da teoria comunicativa. Cada canção aborda uma história que o estudante deverá contar para ele mesmo mentalmente, sempre tentando fazê-lo no próprio idioma da canção. A metodologia proposta pelos autores foi analisada e aplicada em diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Comentam os autores que um dos estudos realizados nesse sentido mostrou que houve uma mudança positiva na atitude dos estudantes para aprender a língua inglesa. Os resultados sugerem que as canções podem servir como uma fonte de motivação para estimular aprendizagem de inglês. Esses autores entendem que se as canções com significativa informações são cuidadosamente selecionadas e utilizadas em sala de aula, elas podem servir como catalisador útil da motivação e da atenção, interferindo no desempenho e na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Holden e Rogers (2001, p. 84), defensores do aprender a ouvir, falar, ler e escrever em língua estrangeira, apresenta uma série de motivos para o uso de canções e versos no ensino de inglês como língua estrangeira. Conforme esses

autores, tais motivos não se restringem ao inglês, podendo ser pensados também no ensino de espanhol, alemão ou outra língua que se encaixe na categoria não-nativa.

Para os autores, a música serve, dentre outros motivos, para: apresentar e praticar estruturas lingüísticas e exercitar prática vocabular; ajudar na entonação e na pronúncia; contar uma história ou parte dela; ilustrar um tópico; dar um insight da cultura de um país falante da língua-alvo; enfatizar as associações culturais entre o país falante da língua-alvo e o mundo de falantes e não falantes dessa língua-alvo; proporcionar uma atmosfera agradável e ambiente propício à aprendizagem; como um texto de compreensão da leitura e como elemento motivador, pois

[...] as canções têm grande força de motivação. Se os alunos gostarem de ouvir ou de cantar música em inglês, ou de declamar versos, vão vivenciar algo prazeroso no idioma. Mesmo os alunos mais fracos sentem que, de alguma forma, tiveram êxito (HOLDEN; ROGERS, 2001, p. 89).

Holden e Rogers (2001) acrescentam, ainda, que o professor pode solicitar ajuda aos aprendizes para selecionar as músicas que serão trabalhadas em sala de aula, lembrando que o estilo musical é próprio de cada faixa etária. Assim, por exemplo, se se tratar de crianças de quatro e cinco (4-5) anos de idade, canções natalinas, folclóricas ou de ninar serão as preferidas; em caso de adolescentes, grande parte das músicas pertence ao estilo *pop*, *rock roll*, *blues* tradicional ou outras preferências musicais próprias dessa faixa etária. A escolha coletiva do repertório musical para a aula de línguas se revela uma oportunidade de interação entre aprendiz-professor, que é muito importante para despertar e/ou manter a motivação dos aprendizes.

Celorrio (2007), ao discutir o uso da música na aula de língua espanhola para estrangeiros, menciona que a música, em contextos lingüísticos bem definidos, fornece a motivação para o estudante aprender a canção e, ao mesmo tempo, conhecer aspectos da estrutura lingüística da língua espanhola.

Para esse autor, entretanto, há uma preocupação com o tipo de canção que é levada à sala de aula, o que representa uma discussão quase universal, ou seja, que não indiferente a qualquer língua(gem) devido à mensagem que o poema da canção veicula. Além disto, embora importante a compreensão auditiva por ser uma das habilidades a ser desenvolvida pelo aprendiz, a música deve ser integrada ao processo de aprender, ou seja, é preciso trabalhar o aspecto lingüístico presente na letra da canção, não apenas a música pela música, exceto quando ela se destina a

promover um momento de descanso, de relaxamento do aprendiz ou um ambiente propício para este desenvolver outra atividade linguística como, por exemplo, uma produção textual escrita na língua-alvo, o que seria, em suma, um trabalho com gêneros textuais ao som de música. No entanto, Holden e Rogers (2001) são defensores do uso de canções como entretenimento em sala de aula de inglês.

Celorrio (2007) comenta sobre o trabalho de Rodrigues (1996) que chama a atenção para o perigo de usar as músicas em sala de aula como simples ditado – preenchimento de lacunas –, voltado, mais especificamente, para a compreensão auditiva e ampliação do repertório vocabular do aprendiz, e o estudo de Santos Asensi (1996) que oferece, em várias tabelas, critérios considerados importantes à seleção de músicas espanhola contemporânea na aula de espanhol.

Em relação à importância da música no ensino de espanhol, Bürman et al. (2002) revelaram que 90% dos professores e 76% dos estudantes de espanhol pesquisados no estudo apreciam o uso da música na sala de aula.

No plano institucional, as diretrizes curriculares para o ensino da língua estrangeira indicam o valor e o uso da música na sala de aula. Conforme Celorrio (2007, p. 100), no Plano Curricular do Instituto Cervantes editado em 1994, por exemplo, a música é percebida "um material adequado para a prática de ouvir, não apenas pelo seu valor linguístico e poético, mas porque é uma fonte importante de informação cultural".

Ainda conforme Celorrio (2007), nas referências para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o Mercado Comum Europeu, a partir de 2002, inclui a música como instrumento de ensino, principalmente, pela relevância na exploração do potencial recreativo e estético da língua-alvo que os estudantes devem aprender.

Celorrio (2007), nesse artigo ora comentado, conclui que, pelo interesse sociocultural e potencial motivador, lexical, gramatical, estrutural, a música é um elemento facilmente integrado e explorado na sala de aula de espanhol, em especial quando o idioma é ensinado como língua estrangeira para crianças e adolescentes.

Dalis (2008), em sua tese de mestrado, analisa o uso da música no ensino de língua espanhola para estudantes noruegueses, revela a opinião de professores sobre a sua utilização como ferramenta de ensino e analisa a produção didática disponível ao ensino de espanhol como língua estrangeira na Noruega.



Dalis (2008) menciona que, embora a música em si seja utilizada na aula de língua na Noruega, o professor de língua estrangeira não tem lhe dado grande importância como recurso didático. Os professores que adotam a música como recurso didático para desenvolverem suas aulas, usam uma grande variedade de estilos musicais e artistas contemporâneos. O processo de seleção das músicas é bastante pessoal, centrado na preferência do professor. Os gêneros musicais selecionados buscam acolher o gosto dos estudantes, porém o repertório musical usado em sala de aula é bastante pobre e revela uma clara preferência por artista e canções que não valorizam o espanhol falado na América Latina, o que limita o ensino de línguas por meio de músicas cantadas e conhecidas naquele país.

A autora observa que, embora alguns professores que participaram de sua pesquisa dizem que usam a música para trabalhar gramática e elementos culturais presentes nas canções, o consenso geral apontou que a música é percebida como importante mais para o desenvolvimento da habilidade de escuta – compreensão auditiva –. Essa compreensão serve para a introdução de gramática, ampliação do repertório vocabular e, por último, gerar discussão sobre o tema pautado na canção. Conclui Dalis (2008) que as atividades pedagógicas encaminhadas nesse sentido limitam o uso da música como recurso didático no ensino de espanhol para o estudante norueguês. Por fim, salienta a autora que a grande maioria dos livros didáticos analisados em seu estudo não fornece suporte metodológico para os professores como, por exemplo, sugerir ou apresentar atividades complementares para o trabalho docente com a utilização de músicas.

Gobbi (2011) afirma que, felizmente, já é bem notório o reconhecimento por parte dos professores da utilização da música em suas aulas, principalmente no ensino de línguas estrangeiras para criar um ambiente prazeroso e descontraído, capaz de estimular o aprendizado. Sabe-se também que a música pode ensinar qualquer conteúdo e língua estrangeira, em qualquer área e fornecem textos autênticos que estimulam a compreensão auditiva e o debate, principalmente entre jovens e adultos que forma a maioria dos estudantes de língua estrangeira.

O professor tem a seu alcance um leque de variadas opções, das quais pode dispor para utilização em sala durante suas aulas. Aliados importantes como os recursos da internet através dos karaokês de músicas baixadas da web. As tecnologias estão cada vez mais integradas no processo ensino-aprendizagem e são de fácil acesso para professores e estudantes, além da população em geral.

Há que se entender, então, concordantemente com Bürman et al. (2002) que

[...] as canções constituem um recurso autêntico, flexível e lúdico que permite, mediante uma adequada exploração didática, criar contextos do uso da língua significativos para os estudantes. Seu potencial didático pode se analisar em relação com suas características como amostras da língua 'em todos os níveis da análise lingüística', com os conteúdos culturais, e com o seu valor de desenvolvimento da competência comunicativa, a partir de um trabalho integrado as destrezas (BÜRMAN et al., 2002, p. 84).

Essa mesma compreensão é expressa por Moreno (2011) quando defende que o professor de língua estrangeira pode e deve usar as músicas como parte de sua aula. Além de uma linguagem autêntica, as canções são facilmente obtidas e fornecem vocabulário amplo, e se estende a noções gramaticais, aspectos culturais e diversão para os alunos. As canções contribuem de maneira valiosa nas formas de falar, ouvir e praticar a língua dentro e fora da sala de aula.

Vale lembrar que Gaser e Schlaug (2003) desenvolveram, em parceria Alemanha e Estados Unidos, um estudo revelador: as aulas de música desenvolvem o cérebro humano. Aponta os autores que esse estudo revelou que a área do cérebro utilizada para analisar tons musicais se apresentou, em média, 25% maior em indivíduos músicos quando comparado a não músicos. A principal conclusão do estudo é que a prática constante de um instrumento influencia de forma positiva o desenvolvimento do cérebro. A partir dessa revelação, muitos estudiosos do ensino de língua estrangeira intensificaram a defesa expressa por Dommel e Sacker (1986), a de que quanto mais precocemente a música for inserida na aprendizagem da criança, maior será seu desenvolvimento cognitivo.

### 3 METODOLOGIA

A importância do estabelecimento de uma metodologia, conforme Ferreira e Moura (2005), é possibilitar que o pesquisador tenha acesso aos dados necessários para responder à sua pergunta de pesquisa. Para esses autores, todas as decisões metodológicas devem ser consequências dos objetivos da investigação, das características e especificidades dos diferentes fatores envolvidos no processo de pesquisa.

Na organização e escolha da metodologia do presente estudo considera-se como imprescindível relacionar a pesquisa com o universo teórico de maneira que este sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos e levantados de forma empírica.

Neste sentido, o aspecto das instituições educacionais visitadas e das características do público alvo que compôs a amostra, forneceu a base empírica para o estudo e estão intimamente ligados ao conteúdo em questão – importância da música na aprendizagem de espanhol como segunda língua para estudantes brasileiros – e são fortemente abordados nas análises dos resultados.

Nessa compreensão, apresenta-se o tipo de pesquisa usada, a população e a composição da amostra, o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados coletados.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Gil (2010, p. 42) define pesquisa como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

No presente estudo, optou-se pela pesquisa aplicada, pois tem como propósito a geração de conhecimentos a partir de dados empíricos para a aplicação prática, dirigida a solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesses de uma determinada população local. Para Barros e Lehfeld (2000, p. 78), a pesquisa aplicada tem como motivação a necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, com o objetivo de “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”.

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa é explicativa, porque visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para ocorrência dos fenômenos observados. Para Gil (2010), a pesquisa explicativa é bastante complexa, pois visa aprofundar conhecimento da realidade, tendo como preocupação central identificar quais fatores determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno em estudo.

O problema que motivou a pesquisa aplicada e explicativa é abordado de forma qualitativa, considerando que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Quanto aos procedimentos de pesquisa aplicou-se a técnica de estudo de caso, que na opinião de Gil (2010, p. 54), está plenamente adequada às pesquisas sociais uma vez que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou pouco objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”, o que não seria possível ou pelo menos mais difícil de ser realizado, por meio de outras técnicas de pesquisa acadêmicas reconhecidas atualmente.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados, optou-se pelas pesquisas dos tipos bibliográfica e telematizada. Na pesquisa bibliográfica utilizaram-se livros e artigos científicos sobre o tema, publicados em meio convencional. Já a pesquisa telematizada, o material consultado através do meio online.

### 3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do presente estudo é composta por professores e estudantes da rede pública de Medianeira, localizada no Paraná em instituições educacionais que o Espanhol é tido no currículo escolar como língua estrangeira.

A amostra foi composta por vinte e quatro (24) sujeitos, sendo dez (10) estudantes e dois (2) professores do Colégio Estadual Marechal Artur da Costa e Silva, dez (10) estudantes e dois (2) professores do Centro de Língua Estrangeira Moderna – CELEM – do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, estabelecimentos de ensino situados da cidade de Medianeira-PR.

A composição da amostra ocorreu de forma aleatória, e aos componentes foi explicada a importância e relevância do estudo, bem como garantido o sigilo sobre a

identidade dos entrevistados, identificados por classificação ordinal conforme a ordem em que ocorreu a entrevista.

Como critérios de inclusão/exclusão dos sujeitos na amostra consideraram: ser estudante de língua espanhola em um dos estabelecimentos de ensino objetos do estudo de caso, ser docente da disciplina curricular de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol em um dos estabelecimentos de ensino objetos do estudo de caso, e, por último, a assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada. A opção por essa técnica se prende a fato de ela permitir a obtenção de informações qualitativas e possibilitar que o entrevistado expresse sua opinião sobre o assunto de forma argumentativa, o que permite ao entrevistador obter informações complementares, isto é, além do que o esperado pela questão preestabelecida. Gil (2002) coloca que a entrevista semiestruturada requer um planejamento prévio, mas as questões propostas não podem ser do tipo fechada, ao contrário, devem ser questões abertas para possibilitar a argumentação.

Para a coleta de dados, os procedimentos adotados foram os seguintes: na primeira fase – formação da amostra –, a pesquisadora realizou contatos solicitando as entrevistas. Esse contato ocorreu, primeiramente, com diretores e coordenadores dos estabelecimentos de ensino, objetos de investigação, a fim de ser obtida a autorização para as entrevistas com professores e estudantes.

Após o primeiro contato, já na segunda fase, ocorreram as entrevistas com prováveis sujeitos da pesquisa. Nesse momento, fez-se uma abordagem explicativa sobre o significado do estudo e sua relevância para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Em seguida, foram colocadas as questões que seriam respondidas pelos sujeitos da amostra (APÊNDICE A), esclarecendo que os dados obtidos nas respostas serão utilizados somente para análise desse trabalho.

A partir do consentimento livre e esclarecido, na terceira fase, realizaram-se as entrevistas, abordando-se as questões propostas de forma individual a fim de que

as respostas dadas por um entrevistado não influenciasses as do outro. Todas as respostas foram anotadas no instrumento de coleta de dados. (APÊNDICE A).

Nesse instrumento de coleta de dados, cada entrevistado foi identificado somente pela classificação ordinal, conforme a ordem em que ocorreu a entrevista, evitando-se o reconhecimento de quem atribuiu tal resposta a cada uma das questões propostas no instrumento.

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

Durante as entrevistas, as informações colhidas serão transcritas no instrumento de coleta e, posteriormente, analisadas no decorrer do estudo de forma comparativa. As respostas das professoras são transcritas, citando-se apenas a fonte identificada pela ordem da entrevista, tal como anotada no instrumento de coleta de dados, convencionadas em letras maiúsculas seguida de um número cardinal. Já as respostas semelhantes, segundo o ponto de vista de todos os estudantes entrevistados, serão agrupadas em categorias de análises e discutidas em termos percentuais.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os resultados obtidos por meio da pesquisa aplicada a professores e estudantes de Espanhol, no Colégio Estadual Marechal Artur da Costa e Silva e no Centro de Língua Estrangeira Moderna do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, ambos da cidade de Medianeira-PR.

Com o objetivo de maior compreensão acerca das informações coletadas, adotou-se como estratégia a transcrição integral do conteúdo registrado no instrumento de coleta de dados. Para tal, em observância aos princípios éticos de pesquisas com seres humanos, os sujeitos da pesquisa, quatro (4) professores foram identificados por letras maiúsculas e um número cardinal marcado na sequência em que ocorreram as entrevistas. Para o leitor identificar se a informação partiu da resposta de uma das professoras é só observar a letra P e a sequência numérica 1, 2, 3 e 4 que a acompanha.

Houve, também, uma preocupação com a identificação do local onde esses sujeitos são partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, para identificar se a informação se originou nas respostas de uma professora ou de um estudante do Colégio Estadual Marechal Artur da Costa e Silva é só observar a letra A, isto é, a segunda letra maiúscula que acompanha P. Mas se a informação proveio de um dos sujeitos do Centro de Língua Estrangeira Moderna do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, a segunda letra maiúscula é o C. Organizado dessa forma, o coletivo dos sujeitos – professoras – da pesquisa é identificado por PA1, PA2, PC3 e PC4.

Outra informação complementar importante para o leitor, é que não há uma relação direta de ensino/aprendizagem entre os sujeitos da pesquisa. A identificação de professores e estudantes pela mesma segunda letra – A ou C – significa apenas que o Colégio Estadual Marechal Artur da Costa e Silva ou o Centro de Língua Estrangeira Moderna – CELEM – do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, constitui a intersecção existente entre eles.

### 4.1 FORMA DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A primeira questão da entrevista abordada igualmente para professoras e estudantes, investigou sobre a forma de ensino nas aulas de espanhol.

Perguntamos aos participantes como são as aulas de espanhol em sua escola, com relação à forma de ensino?

Na análise dessas transcrições se observa que as aulas de espanhol para brasileiros são ministradas de ‘forma diversificada’ – expressão esta usada por duas professoras – com apoio de diferentes materiais didáticos como ‘livro didático’ e ‘apostila’, além de recursos audiovisuais e de multimídias que incluem música, *slides*, *clipes*, filmes e internet.

*“Trabalhamos de forma bem diversificada. Utilizamos um livro como material de apoio, mas trabalhamos frequentemente com música, filmes, internet, etc.”.* (PA1).

*“São diferenciadas, há interação dos alunos, facilitando assim o aprendizado dos mesmos”* (PA2).

*“Temos uma apostila elaborada por nós professores, e precisamos trabalhar de forma diversificada para conseguirmos manter os mesmos [aprendizes, grifo nosso] motivados e continuar o curso. Para isto, utilizamos diversos recursos, como música, slides, clipes, cortes de filmes,...”* (PC3).

Na fala da professora (PC3) se verifica uma preocupação com a motivação dos estudantes para a aprendizagem do espanhol. Essa motivação, no entanto, está ligada à frequência do aprendiz, que parece ser fator determinante à continuidade do próprio curso de língua estrangeira ofertado pelo CELEM.

É sabido que os cursos de língua estrangeira, ofertados em instituições de ensino, sob a administração estadual, são estritamente dependentes da demanda inicial e da frequência dessa demanda durante o tempo em que é ofertado o curso.

Vale lembrar que a formação/abertura de uma ou mais turmas/cursos de língua estrangeira somente ocorre se o coletivo de estudantes estiver de acordo com as determinações da Resolução nº3904, de 27 de agosto de 2008, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR, 2008b), que regulamenta a organização do CELEM, e sua Instrução Normativa nº19, de 31 de outubro de 2008, que define critérios para assegurar a implantação e funcionamento de cursos do CELEM. (SEED/PR, 2008c).

A quarta professora entrevistada aponta que suas aulas de espanhol para estudantes brasileiros partem do trabalho com gêneros textuais, com exploração do texto e tema, para, na sequência, abordar os aspectos linguísticos relativos à língua-alvo, que são possibilitados gênero textual em pauta.



*“Trabalho com gêneros textuais a partir do texto, explorando seu tema e, depois, a parte gramatical. O aluno se envolve com a temática do texto, o reconhece no contexto social, aprende gramática e demonstram o que adquiriu de conhecimento por meio da produção textual, conversação, atividades avaliativas realizadas” (PC4).*

Marcuschi (2008, p. 155) afirma que os gêneros textuais constituem a materialização dos textos – orais ou escritos – em situações comunicativas, por isso são encontrados no cotidiano da humanidade, marcados por “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos”. Essas marcas não se dão aleatoriamente, ao contrário, são determinadas por elementos sócio-históricos. Eles se expressam socialmente de diversas maneiras como por meio de telefonema, carta pessoal, romance, notícia jornalística, piada, música, conversação espontânea, artigo científico, por exemplo.

Na fala dessa professora (PC4), fundamentando-se na teoria dos gêneros textuais, é possível abstrair que sua prática pedagógica assume os discursos sociais que compõem a língua espanhola, isto é, que os textos – orais ou escritos – fazem parte das práticas discursivas do ensino da língua-alvo.

No fragmento da fala da professora (PC4) – *‘reconhece o contexto social’* – o sentido nele contido também reflete uma preocupação intercultural no ensino de língua estrangeira, abordada em sala de aula a partir da exploração do texto. E, nesse caso, retorna-se às Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna, editadas pela SEED/PR (2008a, p. 58), na defesa de que o texto deve ser autêntico e o trabalho pedagógico deve envolver “[...] a análise e a crítica das relações entre texto, língua, poder, grupos sociais e práticas sociais”.

Da entrevista com a professora (PC4) é possível se pressupor que o gênero textual poema – musicalizado ou não – também seja usado em suas aulas. Nascimento (2009) que percebe os poemas musicalizados, ou simplesmente ditos pela autora como poemas canção, trazem em sua composição poética uma pluralidade cultural que não deve ser esquecida em sala da aula do ensino de línguas, exatamente, por eles encerrarem elementos importantes que contribuem com a função social exercida pelas línguas estrangeiras presentes no currículo escolar brasileiro em toda a Educação Básica.

Nas concepções da SEED/PR (2008a), a função social da língua estrangeira no currículo escolar da educação Básica passa, necessariamente, pelo respeito à diversidade cultural, identitária e linguística da língua estrangeira-alvo, pois

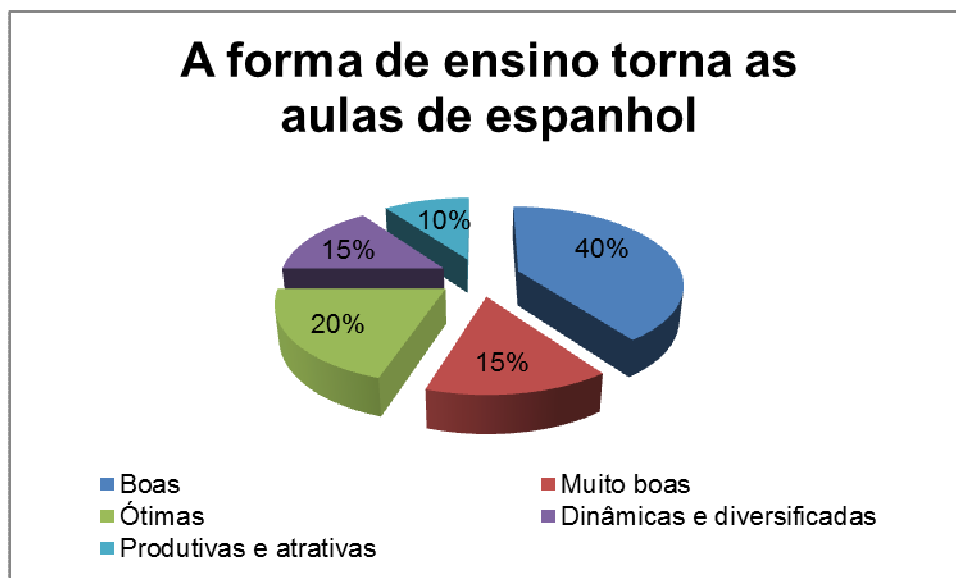
[...] a língua se apresenta como espaço de construções discursivas, indissociável dos contextos em que ela adquire sua materialidade, inseparável das comunidades interpretativas que a constroem e são construídas por ela. Desse modo, a língua deixa de lado suas supostas neutralidade e transparência para adquirir uma carga ideológica intensa, e passa a ser vista como um fenômeno carregado de significados culturais. (SEED/PR, 2008a, p. 54-5)

A defesa de que o poema é um gênero textual bastante rico para ser usado em sala de aula do ensino/aprendizagem de línguas também aparece nos trabalhos de Jolibert et al. (1994) e Curto, Morilo e Teixidó (2000).

Na compreensão de Jolibert et al. (1994, p. 8), no poema a “linguagem é fortemente entrelaçada com o imaginário em todas as dimensões dessa palavra”.

Opinam Curto, Murilo e Teixidó (2000) que nos poemas estão presentes o jogo sonoro, a beleza estática e o lúdico, apresentados em versos livres e rimas. Por suas características, o poema é um gênero especialmente adequado para promover a criatividade, a beleza estética, o lúdico, o prazer com práticas de leitura e escrita em qualquer idioma. Para esses autores é relevante na formação do leitor, a exploração do poema como gênero textual presente na sala de aula.

Nas entrevistas com os estudantes, percebeu-se que as aulas de espanhol, como língua estrangeira, ministradas nos dois (2) ambientes, objeto de pesquisa, despertam opiniões bastante favoráveis. Reuniram-se as respostas no gráfico 1, a seguir, utilizando-se as seguintes categorias para agrupamento: ‘boas’, ‘muito boas’, ‘ótimas’, ‘diversificadas’, ‘dinâmicas e produtivas’.



**Gráfico 1** – Percepção dos estudantes brasileiros sobre as aulas de espanhol  
**Fonte:** Loewenstein (2012)

O que se abstrai das palavras dos aprendizes é que o encaminhamento metodológico dado ao trabalho docente nessas instituições de ensino torna as aulas boas, muito boas, ótimas, dinâmicas, diversificadas, atrativas e proveitosas. Na análise do gráfico 1 essa compreensão é facilitada, pois 40% do total de estudantes julgam que as aulas de espanhol nos estabelecimentos de ensino consultados são 'boas', 20% consideram 'ótimas', 15% indicaram 'muito boas' ou 'dinâmicas e diversificadas' e 10% produtivas e atrativas.

A diversificação do encaminhamento metodológico, nas opiniões dos alunos, é fator essencial para estimular o aprendizado. Nessa diversificação há referência à música. Essa referência aparece nas falas das quatro (4) professoras e quatro (4) dos vinte (20) estudantes entrevistados, o que claramente expõe que eles vivenciam, em sala de aula de espanhol, situações de aprendizagem em que a música está presente. Isto indica que a música, como recurso didático-pedagógico, integra a prática docente do ensino de língua espanhola nas instituições de ensino, objeto dessa pesquisa.

#### 4.2 MÚSICA NA AULA DE ESPANHOL

A segunda questão abordada nas entrevistas com professoras e estudantes, propunha que o entrevistado expusesse sua opinião sobre o uso da música nas

aulas de Língua Estrangeira: espanhol. Questionando: o que você acha do uso da música nas aulas de espanhol? Comente.

Tal como se pode observar nas transcrições abaixo, a importância do uso da música como estratégia de ensino da língua espanhola foi reconhecida por todas as professoras entrevistadas. Esse reconhecimento, de certa forma, era esperado, até porque na literatura consultada Gobbi (2001) já alertava que os professores reconhecem que o uso da música em suas aulas de línguas estrangeiras, propicia a criação de um ambiente prazeroso e descontraído, que estimula a aprendizagem.

*“Muito importante. A música desperta o interesse do nosso aluno e através da letra de uma música podemos trabalhar diversos conteúdos: gramática, significados, pronúncia, etc.”* (PA1).

*“É essencial, pois facilita o aprendizado do aluno”.* (PA2)

*“Muito importante, pois conseguimos trabalhar diversos conteúdos com uma única música e os alunos gostam muito; ao mesmo tempo, aprendem e se divertem”.* (PC3)

*“Os alunos gostam muito de aprender com a música, pois se envolvem com o tema, com a melodia, aprendem vocabulários novos, treinam a compreensão auditiva, reconhecem o cantor e compositor e se sentem motivados a conhecer o país que esse cantor e compositor representam. Diferentes culturas podem ser conhecidas e reconhecidas através da música”.* (PC4).

Das falas das professoras, é possível se retirar algumas abordagens para análise sobre o uso da música como recurso didático-pedagógico. Uma dessas abordagens é a motivação, abstraída dos fragmentos ‘*desperta o interesse de nossos alunos*’ (PA1), ‘*facilita o aprendizado*’ (PA2), ‘*aprendem e se divertem*’ (PC3). Vygotsky (2011) percebe a motivação como um fator essencial para o sucesso da aprendizagem na aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que tem efeitos interferentes na formação das estruturas mentais do aprendiz.

Krashen (1982) em sua teoria sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, percebe a motivação como um fator que influencia os processos de ensino e aprendizagem. Para o autor, a motivação é determinante na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da língua não materna.

O grande potencial que a música tem para motivar a aprendizagem de línguas é apontado por diversos autores como, por exemplo, Bock, Furtado e Teixeira (1999), Riddiford, Frank e Gwillim (1999), Holden e Rogers (2001), Celorrio (2007), Nascimento (2009), Moreno (2011), dentre outros. Essa força motivadora

está relacionada ao fato de a música ser elemento desencadeador do bem-estar do aprendiz – pelo prazer em ouvi-la e/ou cantá-la –; o despertar desse prazer proporciona a formação de um ambiente favorável ao ensino/aprendizagem.

Nascimento (2009) comenta que, em sala de aula onde a música está presente, além da alegria no ambiente, o aprendiz se sente motivado a expressar de forma oral ou escrita, seu pensamento, sem medos, receios ou sentimentos de culpa. Dessa forma, a música se torna essencial à aquisição e o desenvolvimento da linguagem na criança, aprendiz de línguas materna ou não materna.

Vale lembrar que se prazer e alegria se entrecruzam e se completam, Snyders (1993, p. 42) menciona que “[...] a alegria também é um ato na medida em que, através dela, a potência de agir é aumentada, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado”.

A abordagem da música como instrumento de ensino aparece em vários momentos das transcrições: *‘podemos trabalhar diversos conteúdos: gramática, significados, pronúncia’ (PA1)* *‘conseguimos trabalhar diversos conteúdos com uma única música’ (PC3)*. Entende Moreno (2011) que mesmo não sabendo o significado de alguma palavra ou expressão, pela repetição da letra de uma canção, o estudante aprende a música e a pronúncia correta.

O ensino com música permite a abordagem de fenômenos linguísticos da língua-alvo. Contudo, a música em sala de aula precisa se situar em um contexto linguístico bem definido para cumprir seu fim educativo e tornar mais fácil a aprendizagem e o convívio social dos aprendizes em sala. Nesse sentido, Celorrio (2007) aponta para a necessidade de o professor, ao selecionar os poemas musicados – gênero textual – não apenas se preocupar que sejam conhecidos no cotidiano dos aprendizes; devem conter, pelo menos, parte do léxico do campo daquele universo linguístico em pauta naquela aula. Somente assim a música cumpre sua função como instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem.

O fragmento *‘treinam a compreensão auditiva’ (PC4)* permite abordar uma preocupação que aparece no trabalho de Rodrigues (1996) comentado por Celorrio (2007). Esses autores chamam a atenção para o perigo de as músicas em sala de aula ser utilizadas para o preenchimento de lacunas deliberadamente existentes em um texto para o aprendiz preenchê-las a partir da compreensão auditiva do poema canção. Da mesma forma, os autores comentam que a música não pode ser usada com o simples propósito de aquisição e ampliação repertório vocabular do aprendiz.

Para esses autores, conforme Celorrio (2007), a música em sala de aula de língua estrangeira cumpre sua finalidade como instrumento auxiliar do ensino e da aprendizagem quando possibilita aos atores envolvidos no processo trabalharem os aspectos linguísticos da língua-alvo, podendo, ainda, se destinar ao momento de descanso ou relaxamento enquanto o aprendiz desenvolve outra atividade linguística. Mas, Holden e Rogers (2001) defendem o uso de música como entretenimento em sala de aula de inglês.

A terceira abordagem abstraída das falas das professoras enfoca o potencial sociocultural e histórico presente na música. As reflexões empreendidas tem por base o seguinte fragmento do registro: '[...] *reconhecem o cantor e compositor e se sentem motivados a conhecer o país que esse cantor e compositor representam. Diferentes culturas podem ser conhecidas e reconhecidas através da música*'. (PC4).

Além dos Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (SEED/PR, 2008a), autores como Dommel e Sacker (1986), Faria (2001), Bürman et al. (2002), Organo et al. (2006), Wazlawich, Camargo e Maheirie (2007), Celorrio (2007), Dalis (2008), Nascimento (2009) e outros, fazem referência à música como portadora de componente sociocultural e histórico, isto porque possui em seus conteúdos, marcas do tempo e lugar de sua criação, transformando-se, atualmente, em vasta fonte de informações linguísticas, que tem acesso bastante facilitado.

Da leitura em obras desses autores, compreende-se que, como estratégia que possibilita a inserção cultural em sala de aula, a música é capaz de produzir emoções profundas no ser humano, possibilitando-lhe que rememore fatos, alegrias, tristezas, lugares, etc.; influencia no comportamento individual e social do homem, sendo capaz de interferir nos rumos atuais da cultura de massa, exatamente porque veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, míticos, e outros.

Nessa perspectiva de análise, Celorrio (2007) chama a atenção sobre a importância de o docente se ater à mensagem que o poema da canção veicula antes de leva-la à sala de aula, pois considera que há poemas de canções que causam verdadeiros choques culturais em aprendizes de línguas estrangeiras. Entender o papel desempenhado pela língua como produto cultural é importante para a compreensão profunda dos textos e canções usadas em aulas de língua estrangeira.

Também, Nascimento (2009, p. 112) afirma ser sempre “bom lembrar que a palavra cantada, o poema musicado como outras produções artísticas, incorporam

e/ou são uma forma de expressão dos elementos histórico-sócio-culturais de um determinado tempo e lugar”.

A autora complementa essa ideia com a defesa de que, frequentemente, qualquer pessoa repete palavras de uma canção dentro do ritmo específico de sua melodia, sem se dar conta das múltiplas informações, dos vários mundos que estão contidos nesse microcosmo musical. A partir do momento em esse microcosmo musical passa a ser descortinado em contexto de estudos sociolinguísticos, torna-se indiscutível a riqueza cultural que se encerra em um poema canção.

As opiniões dos estudantes entrevistados nessa pesquisa aplicada sobre uso da música nas aulas de espanhol foi reunida por similaridade de respostas em seis (6) categorias de análise, a saber: ‘prende a atenção’, ‘aprendizagem facilitada’, ‘diferente, divertido e estimulante’, ‘desenvolve o vocabulário’, ‘melhora a pronúncia’ e ‘melhora a compreensão da língua’. Na análise das respostas fica evidente que os entrevistados aprovam o uso da na sala de aula de espanhol, visto que nenhum se pronunciou ao contrário.



**Gráfico 2** – A música na sala de aula de espanhol  
 Fonte: Loewenstein (2012)

As opiniões agrupadas e demonstradas no gráfico 2 apontam percentagens semelhantes para algumas categorias de respostas. Assim, por exemplo, ‘prende a atenção’ e ‘aprendizagem facilitada’, cada uma delas, alcançou 25% do total de respostas agrupadas. Da mesma forma, ‘diferente, divertido e estimulante’, ‘desenvolve o vocabulário’ e ‘melhora a pronúncia’, cada uma delas com 15%. ‘Melhora a compreensão da língua’ – aqui se entende como ‘compreensão da

estrutura linguística do espanhol' – aparece com índice de 5% de indicação do total de estudantes respondentes.

O que se pode observar em comum entre as respostas das professoras e dos estudantes de espanhol é que a música em sala de aula é importante e cumpre determinadas finalidades. Nos contextos pesquisados, os estudantes manifestam entendimento de que a música na aula de espanhol serve como motivação. Os estudantes percebem que a música exerce influência no aprendizado da estrutura linguística, da expressão oral e na ampliação do repertório vocabular. Além disto, a música em sala de aula de espanhol é vista como facilitadora da aprendizagem, pois possibilita a criação de um ambiente favorável para o aprendiz apreender sobre a estrutura da língua-alvo.

A concepção de Dommel e Sacker (1986) de que o poema canção é, sem dúvida, a mais difusa forma de literatura que está sempre em contato com os jovens, e, que por isto mesmo, pode e deve ser usada no ensino da língua materna e não materna, parece encontrar ressonância nas falas dos estudantes entrevistados nessa pesquisa. Em todas as respostas, a música surge como mediadora no processo, sendo capaz de influenciar nos resultados da aprendizagem.

As compreensões que comungam professores e estudantes, sujeitos dessa pesquisa aplicada, sobre o uso da música em sala de aula de espanhol, encontram em Nascimento (2009, p. 112) uma grande aliada. Entende a autora que o conteúdo [tecido] de um poema musicalizado oferece a quem ouve a canção, múltiplas possibilidades de enriquecimento de sua visão de mundo. Por essa razão, a música é “um material didático que, bem utilizado, bem contextualizado, se transformará, ainda, em um instrumento eficaz de desenvolvimento da autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão”.

#### 4.3 MÉTODO TRADICIONAL DE ENSINO/APRENDIZAGEM E A MÚSICA

A última questão aportada na entrevista com professoras e estudantes, foi assim formulada: para você, é mais fácil aprender/ensinar espanhol com o método tradicional, baseado na utilização de livros com leituras e escritas de textos, ou com a utilização da música?



A expressão método tradicional é aqui posta, principalmente, na conotação que refere ao uso do livro didático, de apostila, aulas expositivas e atividades de compreensão auditiva, compreensão de leitura e atividades de gramática.

As respostas são transcritas a seguir. Na análise dessas transcrições é possível perceber que as professoras, apesar de se manifestarem favoráveis ao uso da música em sala de aula, também, não se posicionam totalmente contra a utilização de livros didático com leituras e escritas de textos.

*“Aprender e ensinar espanhol, certamente, é mais agradável através de aulas mais dinâmicas, por exemplo, com a utilização de música, embora para o professor demande um tempo bem maior para a preparação de aulas assim” (PA1).*

*“Hoje em dia temos a necessidade de chamar a atenção do aluno, a para que isto aconteça, deve haver interação do mesmo em sala de aula. Isto acontece através da música. [...] Método tradicional é massacrante, o professor fala, fala..., e muitas vezes, o aluno não está entendendo, mas pelo fato de ser uma sala cansativa ele nem quer tirar suas dúvidas, e sim, que a aula acabe logo. [...] A utilização de música em sala de aula diversifica, alegra a aula e o aluno aprende prazerosamente”. (PA2).*

*“Das duas formas, pois temos que diversificar nossas aulas para não cair na ‘mesmice’ e também porque existem diversas formas de aprender/ensinar e temos que utilizar todas as formas para que isso ocorra” (PC3).*

*“Acredito que podemos encontrar pontos positivos em diferentes métodos de ensino e a música pode caminhar junto com um deles. Trabalha com o lúdico, com o diferente, é o que motiva o aluno a aprender. Levamos em consideração que o mundo globalizado emite um bombardeio de informações, tudo muito rápido, cheio de cores e sons. As pessoas querem o diferencial, mas precisam se aprofundar no conhecimento e a escola os ajuda com isto”. (PC4).*

As respostas atribuídas para essa terceira questão demonstram coerência de concepções das professoras entrevistadas sobre o uso da música em sala de aula de espanhol. Essa coerência manifesta desde as primeiras respostas permite reflexões sobre pontos que ainda ou não foram pautados ou pouco explorados.

Na fala, *‘aulas mais dinâmicas [...] com a utilização de música, embora para o professor demande um tempo bem maior para a preparação de aulas assim’ (PA1)*, há espaço para ampliação da análise.

Na literatura consultada é recorrente a defesa de que a música torna a aula mais atraente e mais dinâmica, possibilitando que o docente encaminhe seu trabalho para além da prática linguística. Contudo, o uso da música – poema canção – como

instrumento auxiliar para o ensino/aprendizagem não pode ocorrer por acaso; é preciso que a aula seja planejada, com objetivos de ensino bem estruturados e material didático previamente selecionado. Do contrário, conforme Dommel e Sacker (1986) há uma banalização desse valioso recurso pedagógico.

Mas, se a música em sala de aula tem por objetivo familiarizar o aprendiz com aspectos linguísticos da língua-alvo, como abordagem gramatical, lexical ou semântico, aperfeiçoamento da compreensão auditiva e da expressão oral, dentre outros, também se torna relevante a escolha do repertório musical, que deve ser formado por canções com letras ricas em conteúdos, de tal sorte que tais canções possam ser usadas para atender aos propósitos do ensino previamente definidos. Tal como afirma Celorrio (2007), trabalhar o texto – gênero textual – em sala de aula, por meio da análise do conteúdo do poema canção, não significa trabalhar apenas a música. A melodia não é relevante para abordagens linguísticas.

Corroborando com esse pensamento Nascimento (2009, p. 112) ao defender que o poema musicado representa a transformação de sua letra em palavra cantada, a qual adquire outra condição: já não é discurso verbal, pois se enriqueceu com outros elementos melódicos. A palavra cantada tem uma semiótica própria. “Já não é a palavra no estado de língua natural, e muito menos a palavra escrita”. Na poética da cantora e compositora brasileira Joyce, “a palavra cantada é palavra voando”.

Para essa autora, no trabalho em sala de aula, uma canção tem validade sempre que for tomada como produtora de sentido,

[...] lugar de encontro onde se reúnem e se somam a língua, o mito e a sociedade e de onde afloram dados importantes para uma leitura complementar e essencial de uma cultura, que pode ser a própria ou a do outro. Por essa razão, o professor que abraçar este tipo de atividade deve ter consciência da importância de cada um dos procedimentos a serem usados em sua aula de espanhol como língua estrangeira da seleção da própria canção, dos objetivos, da metodologia, do equipamento de apoio e da escolha do momento oportuno para iniciá-la, de maneira a não reduzir nem empobrecer esse recurso didático (NASCIMENTO, 2009, p. 112).

Mediante essas considerações, fica evidente que ‘a *preparação de aulas assim*’ (PA1) demanda mais tempo da parte do professor. Talvez por isto, Lê (1999) afirme que a música como recurso didático-pedagógico ainda se encontra em seu estágio embrionário enquanto sua popularidade em outras áreas do conhecimento humano seja forte e seu impacto na sociedade, prontamente reconhecido.

Nas respostas dos estudantes, gráfico 3, também não se percebe nítida rejeição ao uso de livros didáticos e outros materiais comumente utilizados no ensino. Há sim expressões bastante claras que aprovam a música em sala de aula como instrumento auxiliar do ensino-aprendizagem. Para expor essa compreensão, as respostas foram agrupadas por similaridades nas seguintes categorias de análise: ‘método tradicional só com o livro didático’, ‘música como motivação e estímulo à aprendizagem’ e ‘método tradicional e música juntos’



**Gráfico 3** – Encaminhamento metodológico na aula de espanhol  
**Fonte:** Loewenstein (2012)

Na análise do gráfico 3 se verifica que 65% dos estudantes entendem que o encaminhamento metodológico ideal para a aula de espanhol é o uso conjunto do método tradicional com livro ou apostila e da música; 30% deles entendem que a música é mais motivadora e estimulante à aprendizagem, por isto deve ter preferência ao método tradicional com o uso de livros e apostilas; 5% percebem que a aprendizagem é mais eficiente somente quando o ensino se firma no uso do livro didático ou de apostila.

Interessante observar que esses 5% veem a música em sala como fator de relevância para provocar relaxamento enquanto desenvolve uma atividade linguística definida pela professora em sala de aula. Celorrio (2007) também menciona que a música usada em momento de descanso ou de relaxamento facilita a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Concordante com as opiniões das professoras, também se pôde abstrair das respostas dos estudantes entrevistados, o entendimento de que o encaminhamento

metodológico tradicional, orientador do trabalho docente, assim como a utilização da música na qualidade de instrumento auxiliar, na aula de espanhol produzem resultados favoráveis, por isto o professor deve utilizá-los conjuntamente.

A título de comparação de resultados, Bürman et al. (2002) também investigaram o uso de música na sala de aula de espanhol. Dessa investigação, os autores revelaram que, dentre o universo amostral pesquisado, 90% dos professores e 76% dos estudantes de espanhol apreciam o uso da música na sala de aula.

Na análise comparativa, os resultados alcançados no presente estudo, se vistos em porcentagem, verifica-se que 100% dos entrevistados – professoras e estudantes – se manifestaram favorável ao uso da música na aula de espanhol para brasileiros. Esse uso, no entanto, cumpre algumas finalidades pedagógicas, mas também serve para descontrair e possibilitar a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, não sendo somente um instrumento didático para o desenvolvimento de atividades relacionadas à aprendizagem linguística da língua espanhola.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu responder o questionamento inicial e alcançar os objetivos propostos. A questão inicial dizia respeito à utilização da música em sala de aula do Ensino Fundamental e médio como instrumento facilitador da aprendizagem da Língua Espanhola para estudantes brasileiros. Para respondê-la, investigou-se sobre a importância da música no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Analisando-se algumas reflexões de autores que abordam essa temática e confrontando-se com os resultados das entrevistas realizadas com as professoras e os estudantes, sujeitos da pesquisa, percebe-se que há um estreitamento entre teoria e prática na realidade do ensino nas instituições educacionais que serviram de objeto de estudo. Isto porque, da mesma forma que Dommel e Sacker (1986), Riddifor, Frank, Gwillim (1998), Bürman et al (2002), Celorrio (2007), Dalis (2008), Nascimento (2009), entre outros, os entrevistados nesse estudo – professoras e estudantes – consideram a música como uma importante estratégia para o ensino de espanhol como língua estrangeira dos brasileiros.

Dentre os objetivos de possível alcance com o uso da música em sala de aula de espanhol, nas falas dos entrevistados, a motivação para diferentes situações de aprendizagem aparece em destaque entre os entrevistados. Mas, a música tem contribuições importantes na dinamização do processo de ensino-aprendizagem da estrutura da língua – especificidade linguística –, inserção cultural, aprimoramento da compreensão auditiva e da compreensão de leitura.

Também foram atendidos os objetivos específicos do estudo, pois das falas das professoras entrevistadas foi possível abstrair que a utilização da música proporciona uma aprendizagem mais eficaz nas aulas de espanhol. Igualmente, estudantes indicaram que aprendem com mais facilidade a estrutura linguística do espanhol presente nas canções usadas como recursos didático-pedagógicos.

A partir da comparação de ideias que integram a fundamentação teórica deste estudo e as respostas das professoras e estudantes entrevistados, destacou-se que o uso da música na sala de aula de espanhol é essencialmente um fator de diferenciação quando comparado ao encaminhamento metodológico na forma de ensino tradicional – tal como foi definido no estudo –. Mas, os sujeitos pesquisados

reconhecem que há necessidade de, na dinâmica do ensino e da aprendizagem em sala de aula, oportunizar formas diferenciadas do trabalho escolar. Daí se entende que a utilização da música na sala de aula é realizada de forma consciente, com objetivos predefinidos. Na literatura consultada também se evidenciou preocupação com a utilização da música no processo de ensino-aprendizagem sem propósitos educativos – banalização da música. Porém, a música na sala pode ter como finalidade a descontração e o relaxamento dos atores que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, não sendo apenas vista como instrumento didático para o desenvolvimento de atividades relacionadas à aprendizagem linguística.

Para concluir o estudo, ressalta-se sobre a importância de que as letras das canções usadas em sala de aula sejam analisadas nos aspectos linguísticos e culturais, no grau de dificuldade apresentado pelo poema cação e sua adequação com a realidade do ensino ministrado naquele momento, na qualidade sonora e pronúncia da palavra cantada. Acredita-se que um bom aproveitamento da música como estratégia de ensino está ligado à maneira pela qual o professor conduzirá a atividade linguística com a música em sala de aula. Registra-se também que não há dúvidas que a música promove a aprendizagem efetiva e tornar o ambiente agradável e motivacional em sala de aula porque culmina com o despertar do interesse dos estudantes para aprender uma nova língua, como o espanhol.

Essa temática, no entanto, ainda tem espaço para novas investigações e novas reflexões, até porque há um farto material de análise encerrado nas respostas dos entrevistados que pode despertar interesse em outras linhas de pesquisa.

## REFERENCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes.; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacional do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº196**, de 10 de outubro de 1996. Aprova as normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 210-82, 16 de outubro de 1996.
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.
- BÜRMAN, Marta Gil.; BERGÉS, Manuela Gil Toresano.; MERINERO, Sonia Izquierdo.; PASTOR, Inés Soria. Explotación multimidia de las canciones en clase de E/LE. In: **Anais**. X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza Del Español e Lusohablantes. São Paulo, p. 84-9, 2002.
- CAMARGO, Karina Fontanella Góss. **Música nas séries iniciais**: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Maringá: UEM, 2009.
- CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CELORRIO, Santiago Esparza. **Música en español en la clase de E/LE**: propuestas didácticas y propuestas punk. In: Cuadernos Canela, v. XVIII, 2007. Disponível em: <<http://www.canela.org.es>>. Acesso em: 20 set. 2012.
- CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrat Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DALIS, Fanny. El uso de la música en la enseñanza del español en noruega: resultados de una tesis de maestría. In: **Anais**. ANPE. II Congreso Nacional: Multiculturalidad y Norma Policéntrica: aplicaciones en el aula de E/LE. 2008.
- DOMMEL. Hermann; SACKER, Ulrich. **Lieder und rock im deutschunterricht**. München, Goethe-Institut, 1986.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Monografia (especialização em psicopedagogia). Assis Chateaubriand-PR: Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDHRS, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GASER, Christina,. SCHLAUG, Gottfried. **Cérebro de músico tem mais substância**. 2003. Disponível em: <<http://www.dw.de/dw/article/>>. Acesso em: 20 set. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HALPERN, S. **Sound education: creating the optimal learning environment**. 1999. Disponível em: <[http://www.soundrx.com/monthly/sound\\_education.htm](http://www.soundrx.com/monthly/sound_education.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2012.

HOLDEN, Susan.. ROGERS, Mickey. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

HOUAISS. Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio Janeiro: Objetivo, 2008.

JOLIBERT, Josett. (Org.) **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford Pergamon Press, 1982.

LÊ, Hui Mark. **O papel da música na aprendizagem de segunda língua: uma perspectiva vietnamita**. Tasmânia, 1999. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/99pap/le99034.htm>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

MAHEIRIE, Kátia. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, n. 2, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.



MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

NASCIMENTO, Magnólia Brasil Barbosa do. O poema canção no Ensino/Aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. In: **Revista Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 109-121, 2009.

ONGARO, Carina de Faveri.; SILVA, Cristiane de Souza.; RICCI, Sandra Mara. **A importância da música na aprendizagem**. 2006. Disponível em: <<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/music.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

RIDDIFORD, Nicky.; FRANK, Edwards.; GWILLIM, John. **Song talk: sons for English language-learnin, elementary level**. Wellington, N.Z. : National Association of ESOL Home Tutor Schemes (Inc.), 1998.

SEED/PR. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEUD/SEED, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. **Resolução nº3904**, de 27 de agosto de 2008. Regulamentação e organização do CELEM. Curitiba: SEUD/SEED, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. **Instrução Normativa nº019**, de 31 de outubro de 2008. Definições de critérios para assegurar a implantação e funcionamento dos Cursos do CELEM. Curitiba: SEUD/SEED, 2008c.

SMITH, John Lee. **Técnicas para o ensino da língua inglesa**. Lisboa, Portugal: Copyright, 2000.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

STURZA, Eliana Rosa. Línguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. In: **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, n. 2, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Pontes, 2011.

WAZLAWICK, Patrícia.; CAMARGO, Denise de.; MAHEIRIE, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 1, 2007.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A

### QUESTÕES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezados Senhores;

Eu, Neide Maria Loewenstein, aluna do Curso de Pós-Graduação em Métodos e Técnicas de Ensino da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus de Medianeira, informo Vossa Senhoria, que devido a normas da Universidade, devo apresentar um Trabalho de Conclusão de Curso como pré-requisito para a obtenção da titulação neste ano. Assim, venho respeitosamente até Vossa senhoria, solicitar a gentileza de responder este entrevista semi-estruturada. Informo que Vossa Senhoria não será identificada e que os dados aqui obtidos serão utilizados somente para a realização do estudo em questão.

Neide Maria Loewenstein

- 1) Como são as aulas de espanhol em sua escola, com relação a forma de ensino?
- 2) O que você acha do uso da musica nas aulas de espanhol? Comente.
- 3) Para você é mais fácil aprender/ensinar espanhol com o método tradicional, baseado na utilização de livros com leituras e escritas de textos, ou com a utilização da musica? Discorra.