



ISSN: 2595-1661

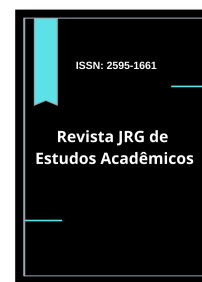
ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Percepção e produção musicais na aquisição de língua inglesa: relato de experiências com estudantes adultos

Musical perception and production in English Language acquisition: report of experiences with adult students

DOI: 10.55892/jrg.v9i20.3495

ARK: 57118/JRG.v9i20.3495

Recebido: 07/06/2026 | Aceito: 14/06/2026 | Publicado *on-line*: 15/06/2026

Victor Veríssimo¹

<https://orcid.org/0000-0002-5524-4331>

<http://lattes.cnpq.br/9554262875285084>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil

E-mail: verissimorum@gmail.com



Resumo

O presente artigo pretende descrever as primeiras experiências relatadas por estudantes brasileiros no processo de aquisição de língua inglesa utilizando inputs musicais como forma de acessar a fonologia da L2. Trata-se de um relato de experiência de caráter qualitativo, descritivo, desenvolvido a partir das observações relatadas pelos estudantes participantes das atividades práticas envolvendo música e fonologia da língua inglesa num projeto de extensão de uma universidade, bem como pelas observações do coordenador e bolsistas do projeto. Os resultados mostram que o fazer musical foi um elemento de motivação e de superação entre os estudantes adultos que muitas vezes se viam incapazes e sem “dom” para a música. Ao mesmo tempo, as observações ao longo dos encontros do projeto demonstram que se faz necessário ter uma abordagem mais consistente do uso da música na sala de aula de língua, principalmente na aula de L2, para que se alcance as potencialidades desta forma de arte para além do lúdico e da mera análise e tradução de letras de músicas.

Palavras-chave: Língua inglesa; Aquisição de L2; Fonologia; Música; Teoria musical.

Abstract

This article aims to describe the first experiences reported by Brazilian students in the process of learning English using musical input as a way of accessing L2 phonology. This is a qualitative, descriptive experience report, developed based on observations reported by students participating in practical activities involving music and English phonology in a university extension project, as well as observations by the project coordinator and scholarship holders. The results show that making music was an element of motivation and

¹ Doutor em Linguística pela Unicap. Docente do Departamento de Letras Anglo-Germânicas do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



overcoming among adult students who often found themselves incapable and without a “gift” for music. At the same time, observations throughout the project meetings demonstrate that it is necessary to have a more consistent approach to the use of music in the language classroom, especially in the L2 classes, in order to reach the potential of this art form beyond the playful and the mere analysis and translation of song lyrics.

Keywords: English language; L2 Acquisition; Phonology; Music; Music theory.

1. Introdução

O processo de aquisição² de uma língua estrangeira na idade adulta é um desafio que muitas pessoas enfrentam por variados motivos desde pressões no trabalho e no mundo corporativo, passando pelas necessidades acadêmicas e até mesmo a simples satisfação pessoal. Diversos autores tais como Chomsky (2006), Dorniey (2013) e Van Patten (2014) apontam que os processos mentais necessários para o aprendizado de uma nova língua na idade adulta divergem significativamente dos dispositivos que estão em jogo no desenvolvimento cognitivo das crianças em fase de aquisição da sua primeira língua. Por conta disto, o processo de aprendizado pode muitas vezes se tornar penoso e exigir bastante esforço e determinação por parte do adulto aprendiz.

Para tanto, o projeto LabMus em atividade desde 2023 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem como foco o aprendizado de aspectos fonológicos de uma nova língua tendo como input linguístico a música. O ponto de partida se deve às hipóteses ainda em discussão no campo da Linguística de que existiriam estreitas ligações entre as habilidades musicais e o aprendizado de uma língua. Pesquisadores como Lerdaahl & Jackendoff (1996), Sacks (2007), Patel (2010) e Milavonov (2010) têm apontado que não somente a música tonal teria estruturas relacionadas com a sintaxe das línguas naturais, como também que aprendizes de uma língua estrangeira que apresentavam habilidades musicais desenvolvidas também performavam melhores resultados na aquisição da fonologia da nova língua. Baseando-se nisso, o projeto tem buscado o desenvolvimento das habilidades de fala, percepção e produção dos fonemas da língua inglesa dos aprendizes adultos do projeto LabMus utilizando a música como uma espécie de input fonológico.

Os participantes do projeto são encorajados a entrar em contato com o repertório musical produzido na língua inglesa e a perceber, produzir e reproduzir os fonemas desta língua através das letras e melodias do repertório musical originalmente escrito na língua estrangeira. Nos encontros realizados quinzenalmente, os participantes entraram em contato com a fonologia da língua inglesa aliada ao solfejo musical e ao canto.

Mantendo um caráter qualitativo, o projeto de extensão também visa a um melhor entendimento do processo de aquisição de uma língua estrangeira na idade adulta e suas possíveis relações com a existência e o desenvolvimento de habilidades musicais do estudante. Desta forma, objetiva-se também analisar a influência exercida por variadas estratégias de aprendizagem (OXFORD, 1990) e pelo uso e desenvolvimento de habilidades que, a priori, não são acessadas pelos materiais didáticos e modelos tradicionais das aulas de línguas que, quando lidam com música, preocupam-se apenas com a letra da canção e não especificamente com os elementos básicos – e fundamentais – da estrutura musical: ritmo, melodia e harmonia.

Desta forma, o presente artigo traz um relato das experiências do projeto que tem como objetivo alcançar os estudantes de línguas estrangeiras – sejam os em formação nos

² Usamos ao longo do trabalho o termo “aquisição de segunda língua” como tradução do termo *second language acquisition*, amplamente utilizado por diversos autores de base cognitivista tais como CARROLL (1989) e DORNYEI (2014), entre outros.



cursos de Licenciatura em Letras da instituição como também os externos atendidos pelo projeto de extensão LICOM/PLIC de ensino de línguas – que estejam em níveis variados de aprendizado de língua inglesa e, de alguma forma, queiram vencer barreiras e dificuldades no que diz respeito à percepção e produção da fonologia da língua-alvo utilizando a música como veículo e input da língua estrangeira. Autores como Cunha (2007) apontam que a arte dos sons, como uma das atividades humanas mais abertas à socialização e horizontalidade das relações, pode assumir um espaço de elaboração e transformação por meio de uma dinâmica de construção de analogias, do movimento simbólico e formação de uma rede de participação social tanto coletiva quanto de reafirmação de uma autoidentidade.

Através de encontros em grupo que trazem o repertório musical produzido na língua inglesa como também exercícios vocais e de percepção musical com o uso do piano, os participantes do projeto são convidados a analisar com mais atenção a produção e realização dos fonemas em língua inglesa pela reprodução – através do canto e solfejos – das melodias associadas, ou não, ao texto das músicas. Com técnicas que buscam aliar tanto os conhecimentos teóricos das ciências da voz e canto coral (ALVARENGA, 2006; AMATO, 2007, MILLER, 2019, entre outros) como da fonética e fonologia (DAVENPORT, 2013), as ações do projeto visam a integração de estudantes de variados perfis, mas que tenham o objetivo comum de melhorar as práticas de oralidade e percepção em língua estrangeira através da música. Ao invés de focar na avaliação quantitativa – que mais comumente ocorre nos espaços tradicionais de ensino de língua estrangeira – os participantes são estimulados a se avaliarem qualitativamente e, através de uma visão crítica e mais colaborativa sobre o processo de aprendizagem, compartilhar das suas experiências e resultados que possam ter percebido nos seus próprios enfrentamentos de desafios na aquisição da língua inglesa como L2. Os relatos analisados no presente artigo referem-se às pessoas participantes do projeto ao longo do semestre de 2023.2 e que se mantiveram frequentando os encontros até o final do referido semestre.

1.1 Percepção musical: arcabouço teórico

A música tem sido usada como estratégia de aprendizado de línguas há muitos séculos. Segundo Gobbi (2001), na Idade Média já era bastante comum o uso didático da música e, de fato, há obras escritas na época que tinham a intenção justamente de utilizar música conhecidas para facilitar ao aprendiz o acesso ao vocabulário, construções sintáticas e pronúncia da língua-lavo.

No entanto, não há como falar de um uso consistente da música nas aulas de uma L2 sem falar de uma disciplina bastante cara à teoria musical: a Percepção Musical. Para tanto, vamos nos concentrar nas reflexões do compositor, pesquisador e educador musical Schaffer que descreve as partes constituintes do que chamamos de “percepção”:

Ouvir é perceber através dos ouvidos. Por oposição a escutar que corresponde a uma atitude mais ativa, aquilo que eu ouço é aquilo que me é dado a percepção.

Escutar é prestar atenção (dirigir os ouvidos), se interessar por. Eu me dirijo ativamente para alguém ou alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.



Entender, nos reteremos o sentido etimológico: 'ter uma intenção'. Aquilo que eu entendo, aquilo que me e manifesto, e função desta intenção.

Compreender, trazer consigo, está em uma dupla relação com escutar e entender. Eu compreendo aquilo que eu visa em minha escuta, graças àquilo que eu escolhi entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige minha escuta, informa o que eu entendo (SCHAFFER, p. 90, 1993. Grifo do autor).

Desta forma, compreende-se que “percepção” musical é um fenômeno muito mais abrangente e que vai muito mais além de ser meramente afetado – passivamente – por emissões sonoras do ambiente externo. Percepção é um fenômeno ativo e que não só envolve as informações que os órgãos do sentido nos transmitem, mas também a compreensão racional daquilo que é ouvido. Esta compreensão também dirige a minha escuta. É interessante notar que, em nenhum momento Schaffer remete a percepção à compreensão exata de um texto (uma letra) na música. Isto é essencial ao rumo que o projeto se propõe a tomar na proposta de uso da música no aprendizado de uma L2. Isso ficará claro mais adiante.

Quando um aprendiz, seja adulto, adolescente ou criança, se propõe a estudar um instrumento, canto ou teoria musical, no plano da percepção musical, tem-se em vista algo muito mais elementar e que os professores de línguas estrangeiras esquecem quase que em unanimidade: música não é sinônimo de “canção”. Na tradição musical ocidental, a “canção” (ou seja, uma poesia/letra cantada) assumiu um protagonismo tão grande que esta se tornou quase um sinônimo de “música”. A partir disso, dois caminhos – igualmente problemáticos – podem ser assumidos pelos professores de língua que utilizam música na sala de aula: (1) assumir que “música” é sinônimo de “canção” e que a música sem letra é algo incompleto em que “falta alguma coisa”; ou (2) encarar o estudo da canção como uma atividade meramente lúdica e/ou da periferia dos estudos literários, em que a poesia nela contida é vista como algo “menor” se comparada aos textos literário *stricto sensu* (cf. COSTA, 2003).

Analisando sob a ótica da tradição da teoria musical sobre do que é composta a arte dos sons, a música é formada por três elementos básico, a saber, ritmo, melodia e harmonia (cf. BOHUMIL, 1996). O que geralmente se faz nas aulas de língua estrangeira é uma análise da letra de uma canção, e não exatamente um uso da música (ritmo, melodia e harmonia) como ferramenta do ensino de língua visto que os professores não se utilizam de recursos de percepção – e muito menos de produção – rítmica, melódica e harmônica para acessar e desenvolver o conhecimento auditivo do estudante, e nem para guiar a sua escuta, entendimento e compreensão da música.

Extensos trabalhos como o de Gobbi (2001) e mesmo os pioneiros como Miragaya (1994) e Murphy (1992) apenas tangenciam muito superficialmente o uso da música (ritmo, melodia e harmonia) na sala de aula de uma L2. De fato, isso é um reflexo da formação dos professores de Letras que, ao longo da graduação, têm muito mais familiaridade na prática de análise de textos literários e, muito raramente, na análise da música propriamente dita dentro dos seus meandros teóricos, históricos e/ou estéticos. Desta forma, as estratégias adotadas para o uso da canção na sala de aula acabam, inevitavelmente, debandando para as propostas de tradução ou de versão parcial, exercícios de identificar palavras que faltam no texto e/ou de induzir a tradução de palavras desconhecidas através do contexto da letra da canção. Na maioria dos cursos de



Letras, até mesmo as disciplinas optativas que o estudante pode cursar nos departamentos de artes/música, nenhuma delas está relacionada à música no sentido do estudo teórico, histórico e nem estético.

Algo primordial a ser dito também é que a percepção musical, utilizando as palavras de Bernardes (2001), jamais deve ser entendida como um “território de privilegiados do ‘ouvido absoluto’”. A percepção musical é uma possibilidade de construir o conhecimento partindo da capacidade e dos próprios recursos de toda e qualquer pessoa ouvinte. É algo bastante democrático e inclusivo, de forma que é dever do professor quebrar os mitos – muitas vezes que o próprio educador acredita – de que música seria um “dom” concedido a alguns poucos escolhidos e que quem não fosse agraciado com esse “dom” sobrenatural não é capaz de perceber, produzir e criar música. Indo na contramão do senso comum, Levitin (2010), por exemplo, afirma que a música seria na verdade um “dom universal”, visto que todo e qualquer ser humano é cognitivamente capaz de aprender música, pois já traz consigo alguma referência inata de ritmo, altura dos sons e capacidade de imitação. É interessante notar que, nesse ponto, a ideia de uma capacidade inata e universal de produzir e compreender música se aproxima bastante das ideias inatistas de uma capacidade também inata de produzir e compreender uma língua, como em teorias linguísticas como a chomskyana (CHOMSKY, 2006).

A noção que circulava nos meios acadêmicos até o início do século XX de que música seria um “dom” e que algumas poucas pessoas nasceriam “dotadas” com esse talento é algo que prejudica, inclusive, o aprendizado de um instrumento musical, canto e/ou teoria musical. Educadores musicais também têm encarado esse desafio de desfazer o mito do “dom para a música” nas classes dos seus aprendizes de música, como demonstram diversos educadores musicais, tais como Rocha (2013).

2. Metodologia

Diante do exposto a respeito da diferenciação entre análise musical e análise da letra de uma canção, a metodologia proposta pelo projeto visa a utilização dos elementos mais essenciais da música como forma de explorar a fonologia da língua-alvo que, no caso do período analisado, o grupo participante foi composto por alunos brasileiros adultos aprendendo língua inglesa como L2.

2.1 Seleção dos participantes

Os participantes foram selecionados através das redes sociais do projeto (no Instagram), através do e-mail institucional disparado pela secretaria de graduação a todos os estudantes matriculados na licenciatura em Letras/inglês e, além disso, o professor coordenador do projeto dividiu com o aluno bolsista a tarefa de visitar as turmas de estudantes de licenciatura em Letras com Inglês da instituição para fazer o convite e explicar do que se trata o projeto. Adicionalmente, o coordenador do projeto visitou turmas do projeto de extensão LICOM/PLIC que oferece aulas de língua inglesa à comunidade acadêmica (docentes, estudantes de variados cursos e servidores) e à comunidade externa. Em todas as chamadas nos mais variados meios – digitais ou presencialmente nas turmas – foi explicado que o projeto visa atender estudantes de língua inglesa que desejem melhorar a oralidade e compreensão auditiva através da música. Não houve restrição do nível em que se encontra o estudante, visto que o projeto estava aberto desde a iniciantes até alunos que já estudam inglês há mais tempo, assim como também não era um critério de inclusão (ou de exclusão) se o aluno já tivesse



estudado música ou tocasse algum instrumento musical. O critério comum seria a motivação em melhorar a compreensão auditiva e produção oral da língua inglesa. No caso dos estudantes da graduação, uma outra motivação – e sabemos que isso é importante – é que a participação no projeto ao longo do semestre garante também um certificado que contabiliza como horas complementares. No caso da UERJ, é necessária uma certa quantidade de horas ao longo do curso para que o estudante consiga se formar.

No momento do convite as pessoas já foram avisadas que o projeto consistia em encontros quinzenais, num dia e horário fixo da semana, e que não era necessário nenhum preparo prévio antes de comparecer às reuniões. Os encontros se realizaram na sala do Instituto de Letras (ILE) em que está instalado um piano digital cedido pelo coordenador do projeto. A duração dos encontros é de 60 min. Os alunos da licenciatura que eram professores bolsistas das turmas de inglês no projeto de extensão LICOM/PLIC também foram convidados a participar das reuniões junto com seus alunos.

Após essa chamada coletiva, um total de 26 pessoas se interessaram em participar do projeto. Sendo que a imensa maioria (total de 18) eram pessoas atendidas pelo projeto de extensão LICOM/PLIC de ensino de línguas e as demais – oito pessoas – eram estudantes de licenciatura em Letras/inglês. Curiosamente, algumas destas pessoas se interessaram pelo projeto não como forma de melhorar a compreensão auditiva e produção oral da língua inglesa, mas sim para observar possibilidades de trabalhar a música na sala de aula. Isso nos deixou bastante contentes e ao mesmo tempo é sintomático: é um indicativo de que existe esta demanda entre os estudantes da Licenciatura e, ao mesmo tempo, as disciplinas do currículo – mesmo as de metodologia do ensino – não abordam como usar a música nas aulas de língua. Tal ausência foi relatada pelos próprios estudantes que se interessaram em participar das reuniões.

3.2 Metodologia dos encontros

3.2.1 Primeiro encontro do projeto

Os participantes foram previamente instruídos que os encontros não seriam substitutos das suas aulas de língua inglesa e o funcionamento dos encontros não seria próximo a uma aula expositiva. Pelo contrário. Seria pedido que os participantes fizessem exercícios com o próprio corpo como caminhar, bater palmas, percutir partes do corpo, entoar melodias, escalas, intervalos ou notas musicais isoladas, etc. Nesse primeiro encontro também foi distribuído um questionário de identificação em que os participantes que quisessem seguir no projeto pudessem identificar as suas maiores dificuldades na língua inglesa, se já tinham algum estudo prévio de teoria musical ou de algum instrumento e se a música de alguma forma estava presente na sua rotina, seja como algo de mera fruição ou se em algum momento a música serviu como elemento consciente de aprendizado do inglês: imitação dos sons das palavras ou da voz do cantor/cantora, tradução da letra para o português, fonte de aquisição de vocabulário, entre outras possíveis estratégias.

Foi importante explicitar o que seria exigido do participante ao longo dos encontros (cantar, bater palmas, caminhar, etc.) visto que nem todas as pessoas poderiam se sentir à vontade para realizar “jogos” e dinâmicas. Tais estratégias se baseavam na farta literatura de musicalização em sala de aula (em autores como SCHAFFER, 1993 ou ZAGONEL, 2012), que na maioria das vezes é aplicada em classes com crianças ou, quando aplicada em adultos, sempre está ligada aos centros de formação musical, como conservatórios e escolas de música, por exemplo. Nesses casos, os adultos que frequentam



tais instituições já têm uma abertura maior à realização desse tipo de atividade o que, no caso dos estudantes de uma L2, nem sempre se aplicaria.

Ainda neste primeiro encontro foi elucidado aos participantes como seria o “conteúdo” abordado ao longo do semestre e que, ao final dos encontros, seria realizado um sarau de música e poesia aberto a convidados e uma confraternização, visto que a data seria próxima ao final do ano. Nesse momento também os participantes deveriam entregar um pequeno relatório contando as experiências que tiveram ao longo dos encontros e como/se houve alguma evolução nos seus estudos na classe de língua inglesa. A emissão do certificado de participação no projeto estava condicionado à entrega do relatório final.

3.2.2 Estrutura dos encontros ao longo do semestre

Os participantes foram previamente instruídos que abordaríamos um “conteúdo” composto de temas de percepção e produção musicais e que se dividiriam da seguinte forma, sendo cada tópico abordado aproximadamente em um encontro:

- (1) Percepção e produção rítmica na música
- (2) Percepção e produção rítmica na língua inglesa
- (3) Percepção e produção melódica (alturas, intervalos)
- (4) Percepção de fonemas da língua inglesa
- (5) Produção de fonemas da língua inglesa
- (6) *Connected speech*
- (7) Elisão
- (8) Assimilação
- (9) Encontro final: entrega do relatório e sarau de confraternização

Como acreditamos que detalhar cada uma das atividades realizadas nos tópicos abordados demandaria um artigo muito maior e poderia fugir do escopo do presente trabalho – e que demandaria muita “tecnicidade” de teoria musical – vamos nos ater à descrição de duas das atividades realizadas ao longo do semestre: (a) percepção rítmica e (b) produção melódica com fonemas da língua inglesa como forma de contextualizar os relatos e observações feitos pelos participantes e pela coordenação do projeto.

Na teoria musical elementar, reconhecemos que existem três tipos fundamentais de compassos musicais, ou seja, de pulsações que uma música pode apresentar: binário, ternário e quaternário. Essa divisão se dá de acordo ao número de oscilações e repetições cíclicas entre os pulsos fortes e fracos, de forma que um binário seria forte-fraco; ternário forte-fraco-fraco e quaternário forte-fraco-fraco-fraco. Atividades desta forma foram realizadas pois a diferenciação de pulsos fortes e fracos na música poderia estar relacionada ao reconhecimento e percepção de sílabas fortes e fracas das línguas.

Para tanto, utilizamos algumas peças do repertório clássico que traziam de forma bastante clara a pulsação (e conseqüentemente a diferenciação do pulso forte e dos fracos) para que os participantes pudessem fazer gestos corporais indicando quando percebiam o tempo forte. Num primeiro exercício foi proposto que dessem um passo à frente toda vez que ouvissem um pulso forte na música, e que ficassem parados nos pulsos fracos. As peças escolhidas foram uma musette (binário), um minueto em tempo de valsa (ternário) e uma marcha (quaternário):



Fig. 1: trechos de peças musicais utilizadas nos exercícios

Minuet in G Major
Notebooks for Anna Magdalena Bach
 BWV Anhang 116

Johann Sebastian Bach
 (1685 - 1750)

Musette in D
 BWV Anh 126 (*Anna Magdalena Bach Notebook*)

Johann Sebastian Bach

from Marche Slav

P. I. Tchaikovsky

♩ = 72
 Moderato

Fonte: acervo do autor

Num segundo momento, ainda utilizando as mesmas peças musicais, foi pedido aos participantes que percussissem os próprios ombros quando ouvissem o pulso forte e batessem palmas bem suavemente nos tempos fracos. Desta forma, ao longo da audição da peça, eles poderiam perceber e produzir com os próprios corpos a diferenciação dos pulsos da música. Num outro momento essa mesma percepção foi aplicada a palavras da língua inglesa escolhidas por serem de dificuldade a muitos iniciantes tais como: *vegetable, interesting, independence, etc.*

Como um dos exercícios de produção melódica com fonemas da língua inglesa, primeiramente a turma toda – como um coro – foi convidada e fazer vocalizes com intervalos melódicos de quintas e terças, que são intervalos amplamente usados na



música ocidental e que, sem dúvida, todos já ouviram e produziram alguma vez, ainda que não sabendo tecnicamente os seus nomes:

Fig. 2: intervalos de quinta justa e de terça maior



Fonte: elaborado pelo autor

É importante salientar que, no decorrer dos encontros, após os exercícios de percepção de algum elemento dentre as partes essenciais (melodia, ritmo, pulsação, etc) na música “pura” – música sem texto cantado – esses mesmos elementos foram observados em músicas cantadas em língua inglesa. Fenômenos como a elisão, *connected speech* e fonemas específicos eram apontados nas músicas em língua inglesa e os participantes eram convidados a perceber como/se os fenômenos fonológicos se relacionavam com os elementos essenciais da música.

4. Resultados e Discussão

Ao longo dos encontros foram observadas algumas dificuldades comuns à maioria das pessoas participantes. Nos exercícios de percepção rítmica, como esperado, a turma conseguia bater palmas corretamente seguindo o ritmo da música. No entanto, muitos dos participantes afirmavam ter grande dificuldade de perceber que existe uma diferença entre pulsos fortes e fracos.

Nesses momentos, eram trazidos alguns elementos da própria música como a acentuação das sílabas dos textos das músicas – que acaba por acompanhar o pulso forte da música – as “viradas” que os instrumentos de percussão fazem e que preparam para a chegada do tempo forte. Alguns participantes relatavam que conseguiam perceber um elemento proposto numa determinada música após alguns minutos de exposição à peça, mas ao serem confrontados com uma outra peça musical, já não tinham certeza se estavam conseguindo realmente identificar aquele mesmo elemento na nova peça sendo executada.



Aos participantes que demonstravam uma insegurança ou uma espécie de oscilação na percepção, foi elucidado que, de fato, a percepção musical não costuma ser algo absoluto do tipo: conseguido pela primeira vez, automaticamente se consegue perceber 100% das vezes a partir daí. Uma das pessoas participantes relatou:

Foi um grande desafio do projeto ter que identificar os tempos fortes e fracos nas músicas. Primeiramente identificamos nas músicas clássicas e depois em músicas mais modernas, como Sweet child o'mine da banda Guns n' roses e Miss you love da banda Silverchair. Curiosamente tive mais facilidade de identificar os tempos nas músicas clássicas porque as músicas com letras me confundiam um pouco.

(PARTICIPANTE 02)

Mesmo entre estudantes de música, muitos fatores estão em jogo quando se está “aprendendo” percepção: os timbres dos variados instrumentos, a velocidade da música (o que chamamos tecnicamente de “andamento”), a presença de mais instrumentos musicais ou de muitas vozes, etc. Isto pôde ser constatado no relato acima de uma das pessoas participantes. Além disso, entra em cena também um elemento que não se deve desprezar: a intimidade que o ouvinte tem com aquele repertório musical específico.

Muitos participantes relataram nas fichas que tinham uma gama relativamente restrita de estilos musicais que gostavam de ouvir ou que ouviam com frequência. Muitos nunca tinham ouvido um piano sendo tocado ao vivo, por exemplo, ou nunca costumavam ouvir músicas que não fossem “canções”, ou seja, a música sem letra era algo totalmente fora do seu universo de apreciação musical para muitas pessoas.

Outra observação importante e que foi pontuada por dois bolsistas que eram professores de turmas de iniciantes de inglês no projeto de extensão LICOM/PLIC é que os participantes que apresentaram maior dificuldade rítmica na execução dos exercícios propostos nos encontros eram justamente os alunos que também tinham maior dificuldade na pronúncia do inglês. Um dos bolsistas comentou que um dos alunos que levou mais tempo para perceber a diferença da pulsação dos tempos fortes e fracos – foi o que passou mais tempo até conseguir percutir os ombros e bater palmas nos momentos corretos – é um estudante de inglês que já tinha iniciado cursos de inglês diversas vezes, mas não conseguia persistir por ter bastante dificuldade com a pronúncia.

Não é possível fazer afirmações categóricas a respeito de uma suposta relação entre a dificuldade de percepção rítmica e uma provável dificuldade de percepção e produção da fonologia da L2, mas sem dúvidas observações como essa podem guiar futuros desdobramentos do projeto e indicar possibilidades de estudos com fatores controlados a serem analisados mais rigorosamente.

Em relação ao quantitativo de relatos dos estudantes, dos 20 interessados e que responderam e entregaram o questionário no primeiro encontro, 14 deles compareceram ao segundo e terceiro, mas somente 7 chegaram até o fim da trajetória dos encontros e entregaram o relatório. Os que seguiram até o final dos encontros foram justamente os participantes que haviam relatado que ouvem bastante música, tinham um latente interesse em aprender algum instrumento um dia (os mais citados foram violão e piano), mas que por questões variadas, nunca tinham seguido em frente com esse desejo:



Eu nunca havia estudado canto e nem tentado estudar um instrumento antes, apesar de gostar de música, nunca tive intimidade com ela. Sempre fui conhecida como uma pessoa “sem ritmo”, que não conseguia acompanhar bem uma canção e tinha uma voz “esganiçada”. (...) O projeto foi uma experiência reveladora no sentido de estar, pela primeira vez, em um espaço que envolvia música em que eu não me senti julgada ou errada.
(PARTICIPANTE 04)

No geral, os participantes citaram que as atividades de percepção e produção foram bastante desafiadoras, sendo que alguns chegaram a relatar que “nunca tinha sequer percebido a existência de batidas fortes e fracas” nas músicas que ouviam e, depois disso, passou a ouvir música de uma forma bem diferente. Relatos como esses nos mostram o quanto, de fato, uma educação musical na escola básica seria de grande importância na formação das crianças também como sujeitos plenos de capacidades e multiplicidades. Isto fica evidente também no relato de uma outra pessoa participante:

Para mim, que nunca tinha tido um contato tão próximo com a música, estar nas reuniões do projeto foi de uma enorme importância no sentido de despertar o interesse e até a crença que seja possível arriscar outras tentativas musicais. (PARTICIPANTE 01)

A respeito da pronúncia de fonemas específicos da língua inglesa, foram citados com mais frequência o som do th ((θ) e (ð)) e a forma como os exercícios desses sons usando escalas musicais ascendentes e descendentes foram utilizados para articulação. Um dos participantes relatou que, após esses exercícios, é que veio a noção de que ele produzia “o som de forma errada” e articular com notas musicais de uma escala facilitaram a articulação do fonema em palavras a partir daquele exercício. O mesmo participante relatou também:

O reconhecimento do som “th” também foi parte de uma das experiências do projeto. Eu sou estudante de letras então já estava habituada ao som dessa junção, mas tivemos que usá-lo dentro dos tempos e sentir a vibração que era feita pronunciá-lo na música. Foi mais um desafio, mas nesse estágio já estávamos mais habituados a trabalhar com esses tempos. (...) ao mesmo tempo foi uma experiência curiosa de reconhecimento e divertida quando conseguíamos identificar os tons.
(PARTICIPANTE 05)

Note que, apesar do termo “pronunciar de forma errada” ter surgido no relato do participante, nos momentos em que esse fonema foi abordado, foi dito muito claramente que não existiria uma única forma “correta” de pronunciar fonemas da língua inglesa e que, no caso específico das palavras com *th*, até mesmo falantes nativos não produziam tal fonema da forma esperada pela pronúncia tida como “padrão”. Esse relato demonstrou que deveríamos dar mais ênfase à variação linguística da língua inglesa e demonstrar que, por mais que estejamos lidando com o aprendizado das formas consideradas de prestígio entre os falantes de inglês, as línguas do mundo variam, tal como os seus falantes. No caso



do inglês, uma língua franca (JENKINS, 2006), as estratégias de percepção e produção não devem ter como fim último um “falar como um nativo”. Este relato de um participante – ainda mais vindo de um estudante de Letras – nos acendeu um alerta de que temos de dar mais atenção à variação linguística e às várias possibilidades de realização de fonemas da língua inglesa.

Ao longo dos encontros, e ao serem lembrados de que haveria um sarau e confraternização final do semestre aberta ao público, um dos participantes levantou a ideia de que fosse feito um coral com os participantes do projeto cantando uma das músicas trabalhadas num dos dias de encontro: *So this is Christmas*, de John Lennon. O coordenador se comprometeu a tocar a peça ao piano e, surpreendentemente, todas as pessoas participantes do projeto aprovaram a ideia e se mostraram muito abertas – ainda que ansiosas – ao desafio de um coral improvisado, mesmo sem nunca terem cantado para um público. Às vésperas do sarau final, realizado no mês de dezembro, até mesmo reuniões extraordinárias com ensaio no formato online foram realizadas e com a adesão de quase toda a turma.

É interessante notar o relato final desta pessoa participante que sugeriu o “coral” do projeto. Ao final dos encontros, ela menciona no relatório:

Aprendi um pouco mais sobre os sons do inglês de uma forma bem diferente e interessante como identificar a sílaba tônica, *connected speech* e entonação através de letras de músicas e do som no piano. No geral, gostei muito do curso porque eu pude aprender um pouco mais sobre a língua inglesa de *uma maneira totalmente diferente do que aprendi até hoje*. O professor tinha uma boa didática e as aulas foram muito proveitosas. Seria interessante que as aulas não fossem intercaladas e sim, semanalmente e que o tempo de aula fosse maior (pelo menos 2 horas), pois por ter sido uma quinta-feira sim e outra não, 1 hora de aula foi muito pouco.

(PARTICIPANTE 03, grifo nosso).

A partir deste relato, é possível perceber o que autores como Amato (2007) demonstram sobre a prática musical em conjunto e, principalmente, da formação de coros como uma forma de integração social, de fortalecimento de vínculos não hierárquicos entre os indivíduos e de aumento da motivação para uma determinada tarefa:

O canto coral se constitui em uma relevante manifestação educacional musical e em uma significativa ferramenta de integração social. Os trabalhos com grupos vocais nas mais diversas comunidades, empresas, instituições e centros comunitários pode, por meio de uma prática vocal bem conduzida e orientada, realizar a integração (entendida como uma questão de atitude, na igualdade e na transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independente da origem social, faixa etária ou grau de instrução, envolvendo-as no fazer o “novo”) entre os mais diversos profissionais, pertencentes a diversas classes socioeconômicas e culturais, em uma construção de conhecimento de si (da sua voz, de cada um, do seu aparelho fonador) e da realização da produção vocal em



conjunto, culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento mútuos. (AMATO, 2007, p. 77)

Tal como acordado, foi realizado o sarau final aberto com a participação de diversos estudantes e docentes da UERJ declamando poesias, apresentando composições musicais próprias ou cantando peças de outros compositores, além de uma mestrandia em teatro convidada para uma leitura dramatizada de um conto. O “coro” improvisado dos participantes do projeto se apresentou e arrancou muitos aplausos da plateia. De fato, é bastante recompensador perceber os efeitos de integração e motivação que a música é capaz de proporcionar.

4. Considerações Finais

Sem dúvidas, perceber e despertar a audição “de uma forma diferente”, como relatado por alguns dos participantes é o grande desafio e um dos alvos no aprendizado de uma nova língua. As experiências no projeto LabMus longo do semestre 2023.2 demonstraram que existe uma demanda e necessidade de momentos específicos em que a produção oral e compreensão auditivas sejam trabalhadas minuciosamente e a música parece exercer um papel de suma importância, seja pela sua grande circulação nas diversas camadas sociais, etárias e culturais no sentido mais amplo, como também por ser uma forma de arte que traz bastante expressão e reconhecimento do seu próprio corpo: suas limitações a serem transpostas, suas possibilidades, individualidades, significados e sensações.

Um outro alerta é que, mais do que nunca, se faz necessário que os estudantes que estão no processo de formação para se tornarem professores de língua tenham algum tipo de contato mais “técnico” com a música que vá além da simples fruição. Isso seria uma forma de quebrar alguns mitos tais como o de que a música é um “dom” sobrenatural dado a algumas poucas pessoas escolhidas como também que música seria sinônimo de canção e música sem letra serviria “apenas” como relaxamento. Num dos encontros levantamos a reflexão de que será mesmo que compositores como Beethoven, Bach e Villa-Lobos dedicaram horas, meses e anos de suas vidas para transformar o seu mundo interior na arte dos sons e provocar tão somente o sono da plateia? O que os apreciadores de Literatura diriam a quem “lê poesia para relaxar e dormir”? Foi uma reflexão que os participantes nunca tinham se dado conta.

É nítido, não só a partir das leituras que temos feito da teoria e percepção musical, mas é possível perceber através das nossas observações dos encontros promovidos pelo projeto até então que fazer com que o estudante tenha contato com outras formas de arte além da Literatura – que já é parte dos currículos da formação em Letras – pode trazer ferramentas mais eficazes de utilização das artes no processo de aprendizado e mais especificamente da música em sala de aula, algo que já se faz comumente, mas se apoiando apenas na análise de um texto literário (letra de uma canção) e não na música em si.

Dos achados do projeto de extensão, talvez um dos mais intrigantes seja a relação percebida entre a dificuldade que alguns participantes têm de perceber e imitar o ritmo na música com a pronúncia de fonemas da língua inglesa. Isso é um indicativo de que o projeto de extensão pode ser amadurecido e se tornar um projeto de pesquisa. Como se trata de algo inédito no campo de estudos do processo de aprendizado de uma L2 entre estudantes brasileiros, o projeto ainda precisa caminhar por mais algum tempo até que tenhamos de forma mais clara os passos que poderemos tomar, seja através de elaboração de experimentos mais específicos como também no estudo dos mecanismos de



aprendizado humano, no geral, e mais especificamente no aprendizado de uma L2 entre estudantes adultos que é o perfil de participante que dispomos.

A respeito do perfil dos participantes que dispomos, uma das dificuldades comuns a todo projeto de extensão é a assiduidade das pessoas envolvidas. É comum que exista uma certa “volatilidade” dos participantes de projetos de extensão para o aprendizado de línguas como o LICOM/PLIC da nossa instituição, visto que muitos acabam não renovando a matrícula de um semestre para o outro, mudam de turno ou de turma e perde-se o contato com os participantes. Como pretendemos fazer com que o projeto LabMus se torne um projeto de pesquisa, esse será um dos fatores que precisamos ter em mente no momento da seleção dos participantes e temos de pensar em estratégias de como se dará o acompanhamento do progresso do aprendiz ao longo dos meses.

Aliar técnicas de percepção musical e aspectos mais teóricos da música como forma de explorar a produção e percepção da fonologia de uma L2 é algo inovador nos estudos linguísticos e, sem dúvidas, com a continuidade do projeto, teremos observações cada vez mais apuradas e que poderão guiar os próximos passos na elaboração de estratégias de aplicação da música – ritmo, melodia e harmonia – nas aulas de L2. Ao mesmo tempo, é notório que os cursos de Letras necessitam de algum tipo de abordagem teórico-metodológica a respeito do uso da música como ferramenta de aprendizado de uma língua. Ater-se somente ao texto escrito, tradução ou versão (encarando música como “apenas” um texto literário) é desperdiçar todo o potencial que tem essa que é uma das artes mais presentes na vida das pessoas.

Ao mesmo tempo, se os cursos de formação de professores de línguas tivessem uma maior preocupação com o uso da música em sala de aula, encarando o fazer musical como algo técnico e que exige percepção, produção e um pouco mais de aprofundamento no universo que vai além da letra, as aulas de língua, principalmente de uma L2 trazendo música poderão se elevar a um outro patamar, trazendo mais motivação, interação dos alunos e socialização; os alunos podem perceber que fazer música é uma possibilidade: seja com os seus corpos por meio da voz, percussão de partes do corpo, instrumentos não convencionais (os próprios objetos escolares que dispõem). Produzir música pode ser algo tão prazeroso e inerente ao humano como “gerar” a língua que se está aprendendo.

Logicamente, isso vai requerer do docente alguns aspectos técnicos que poderiam ser plenamente explorados ao longo da graduação através da inserção de disciplinas de Musicalização, Percepção Musical ou de introdução à Educação Musical de forma que se tenha consciência que música **pode ser** algo lúdico, mas **não deve ser apenas** lúdico. O contato mais intenso com a música, a arte do invisível, pode ser transformador aos futuros professores de língua e, quem sabe, a partir disso, o professor de língua poderia mostrar ao aprendiz tudo o que é possível “ver” através desta arte do invisível.



Referências

- ALVARENGA, C.H.A. Técnica Vocal e Repertório no Canto Coral. **Revista Digital Art&** - ISSN 1806-2962. n.5, abr. 2006. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-05/apresentacao.htm>. Acesso em: 09 mai. 2007.
- AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. **Opus**, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.
- BERNARDES, Virginia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, v. 9, n. 6, 2001.
- CARDOSO, J.S. **Estratégias de aprendizagem: eficácia e autonomia na compreensão oral**. Saarbrücken, Alemanha: NEA/OminScriptum, 2016.
- CARROLL, S. Second-language acquisition and the computational paradigm. **Language Learning**, v. 39, n. 4, p. 535-594, 1989.
- CHOMSKY, Noam et al. **Language and mind**. Cambridge University Press, 2006.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. O. Ensino de pronúncia na aula de Língua Estrangeira. In: FONSECA-SILVA, MC; PACHECO, V.; LESSA-DE-OLIVEIRA, ASC **Em torno da língua(gem): questões e análises**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.
- COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005
- CUNHA, R. **A vivência social da música**. Simpósio de Música da Faculdade de Artes do Paraná, v. 3, 2007.
- DAVENPORT, Mike; HANNAHS, Stephen J. **Introducing phonetics and phonology**. Routledge, 2013.
- DE SOUZA, Roseni Aparecida Coelho. A influência da música na aprendizagem de língua estrangeira. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 547-556, 2012.
- DORNYEI, Zoltan. **The Psychology of second language acquisition**. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press, 2014.
- DOS SANTOS MARTINS, Esther Maria; PEREIRA, Renato José Dias; JARDILINO, José Rubens Lima. Formação inicial de professores: um estudo documental sobre implementação de política de formação nas licenciaturas da área de ciências humanas, letras e artes (CHLA): 2015-2020. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 4, p. e023009-e023009, 2023.
- GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2001.



JEGERSKI, Jill; VANPATTEN, Bill (Ed.). **Research methods in second language psycholinguistics**. New York, NY, USA:: Routledge, 2014

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. **TESOL quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

LERDAHL, Fred; JACKENDOFF, Ray S. **A Generative Theory of Tonal Music, reissue, with a new preface**. MIT press, 1996.

LYNCH, Michael P. et al. Influences of acculturation and musical sophistication on perception of musical interval patterns. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 17, n. 4, p. 967, 1991.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. Brasília: Musimed, 1996.

MILLER, R. **A estrutura do canto: sistema e arte na técnica vocal**. São Paulo: É Realizações, 2019.

MILOVANOV, Riia et al. Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. In: **Learning and Individual Differences**, v. 20, n. 1, p. 56-60, 2010.

MIRAGAYA, Ana Maria. **On the use of rock 'n' roll songs in the EFL classroom**. In: 3rd BRAZ-TESSOL São Paulo, 1994. p.156-161.

MURPHY, Tim. *Music & Song* - Oxford English Resource Books for Teachers, 1992.
OXFORD, R. **Language learning strategies**. New York: Newbury House, 1990.

PATEL, Aniruddh D. **Music, language, and the brain**. Oxford university press, 2010.

ROCHA, Rafael Beling. **E para quem não “tem o dom?”: reflexões sobre o conceito de talento e musicalidade e suas implicações para educação musical**. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical Ciência, tecnologia e inovação: perspectivas para pesquisa e ações em educação musical. 2013.

SACKS, Oliver W. **Tales of Music and the Brain**. London, UK:: Picador, 2007.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Fundação Editora da UNESP, 1991.

ZAGONEL, Bernardete. **Brincando com música na sala de aula**. Editora Intersaberes, 2012.