



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

ANTONIO VICTOR ALMADA CARVALHO

APRENDIZAGEM DE MÚSICA E INGLÊS NO CANTO COLETIVO

FORTALEZA

2018

ANTONIO VÍCTOR ALMADA CARVALHO

APRENDIZAGEM DE MÚSICA E INGLÊS NO CANTO COLETIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C321a Carvalho, Antonio Victor Almada.
Aprendizagem de Música e Inglês no Canto Coletivo / Antonio Victor Almada Carvalho. – 2018.
82 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.
1. Canto Coletivo. 2. Música. 3. Língua Inglesa. 4. Aprendizagem. 5. Interdisciplinaridade. I. Título.
CDD 700
-

ANTONIO VICTOR ALMADA CARVALHO

APRENDIZAGEM DE MÚSICA E INGLÊS NO CANTO COLETIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes.

Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.

Aprovada em:

BANCA EXMINADORA

Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dr. Marcelo Mateus de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Francisco das Chagas
Carvalho e Bonéa Almada Carvalho, por
serem meus exemplos de amor e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Aos meus irmãos, por estarem ao meu lado em todos os momentos e por serem meu apoio nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa, por seu auxílio primordial nesta pesquisa, pela paciência e disponibilidade em todas as etapas de minha jornada do mestrado.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) na pessoa do Prof. Dr. Pedro Rogério e a todo o corpo de professores, pelo aprendizado promovido ao longo desses anos de mestrado e por toda generosidade na partilha de conhecimento durante as disciplinas.

Aos companheiros de curso do ProfArtes, pela amizade e apoio em todos os momentos do curso.

Aos professores que participaram da banca de qualificação, Dr. Luiz Botelho Albuquerque e Dr. João Emanuel Ancelmo Benvenuto, pelas pertinentes contribuições nesta pesquisa.

Aos estudantes participantes do grupo de canto *Foreign Voices*, pela disposição e auxílio em todos os encontros na escola.

À minha família, Maria Lili de Oliveira Costa Almada e às minhas filhas Isadora e Ester, por toda paciência, cuidado e amor nesta fase da minha vida.

Aos companheiros de trabalho, pelo suporte e carinho. Destaco aqui o Professor Me. Pedro Henrique Araújo Barbosa, que foi farol na escolha desse curso de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todas as pessoas que participaram, direta ou indiretamente, para a produção desta pesquisa.

RESUMO

O aprendizado das habilidades de falar e ouvir em inglês, dentro da escola pública, é limitado às atividades de áudio apresentadas pelo livro didático, que nem sempre são atrativas e efetivas. O objetivo da pesquisa é de compreender como é possível trabalhar os conteúdos de música e de língua inglesa através da prática de canto coletivo com alunos do Ensino Médio. Para isso, trabalhei técnicas vocais básicas e de canto com um grupo de alunos do Colégio Estadual Liceu de Caucaia em ensaios com músicas de artistas e bandas de falantes da língua inglesa. Pesquisou-se em Leal (2013), Josso (2004), Souza (2014), Paviani (2008), Fazenda (1994), Federizzi (2012), Moraes (2015), Santos (2015), dentre outros, a fundamentação teórica para este trabalho. Com foco no estudo do processo interdisciplinar de ensino-aprendizagem da língua inglesa através da música desenvolveremos uma pesquisa qualitativa voltada a um estudo de caso de um grupo de estudantes do Ensino Médio, que participam de um grupo de canto e que detém os atributos consideráveis para a pesquisa vigente. Constatou-se que as práticas de formação humana ocorrem em consonância com o trabalho de formação musical, passando por etapas de preparação vocal e corporal, com o ensino de música voltado à memorização de um repertório de músicas escolhido a partir de uma proposta didática e práticas metodológicas visando um aprendizado mais lúdico da língua inglesa. Foi verificado que o ensaio, tal como a apresentação do grupo analisado, foi desfrutado como um *lócus* de ensino da música, de inglês e de prática afetiva de valores humanos através da acentuada interação entre os estudantes e suas superações nas dificuldades apresentadas.

Palavras-chave: Canto Coletivo. Aprendizagem. Música. Língua Inglesa. Interdisciplinar.

ABSTRACT

The Learning of speaking and listening skills in english, within the public school, is limited to the audio activities presented in the textbook, which are not always attractive and effective. The objective of this work is to understand how it is possible to work the contents of music and English language through the collective musical practice with high school students. For that, I worked on basic vocal techniques and Singing with a group of students from the Colégio Estadual Liceu de Caucaia in rehearsals with songs by artists and bands of English speakers. It was researched in Leal (2013), Josso (2004), Souza (2014), Paviani (2008), Fazenda (1994), Federizzi (2012), Moraes (2015), Santos (2015), among others, For this work. With a focus on the study of the interdisciplinary teaching-learning process of the english language through music we will develop a qualitative research focused on a case study of a group of high school students who participate in a singing group and who holds the considerable attributes for the current research. It was verified that the human training practices occur in consonance with the work of musical training going through stages of vocal and corporal preparation, with the teaching of music aimed at memorizing a repertoire of songs chosen from a didactic proposal and methodological practices Aiming at a more playful learning of the English language. It was verified that the essay, like the presentation of the analyzed chorale, was enjoyed as a *locus* of teaching of music, of English and of affective practice of human values through the accentuated interaction between the students and their overcoming in the presented difficulties.

Keywords: Collective Singing. Learning. Music. English Language. Interdisciplinary.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Influências Musicais e Trajetórias Formativas	10
1.2	Justificativa.....	15
1.3	Objetivo Geral e Específicos	15
1.4	Metodologia de trabalho de ensino-aprendizagem do projeto.....	16
1.5	Problemática da pesquisa.....	16
1.6	Resumo dos capítulos	16
2	O CANTO COLETIVO	18
2.1	As Primeiras Experiências do Canto Coletivo	18
2.2	O canto coral e a integração social promovida pelo canto coletivo	20
2.3	O desafio do ensino de música no ensino do Ceará	24
3	A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA.....	28
3.1	O movimento interdisciplinar nas décadas de 1960 a 1990	29
3.2	A Interdisciplinaridade nos documentos da Educação Básica	32
3.3	O uso da Interdisciplinaridade entre as disciplinas de Inglês e Música	34
4	METODOLOGIA	38
4.1	Abordagem da pesquisa	38
4.2	A pesquisa participante e a pesquisa-ação	39
4.3	Plano de ação	40
4.3.1	1º momento	40
4.3.2	2º momento	41
4.3.3	3º momento.....	42
4.3.4	4º momento.....	42
4.4	Universo e Amostragem	43

4.5	Coleta de dados.....	44
4.6	Análise de dados	45
5	QUANDO AS PALAVRAS CANTAM: DA PALAVRA FALADA AO CANTO	46
5.1	Trabalhando os sons falados e cantados.....	46
5.1.1	<i>Acolhimento inicial dos alunos</i>	46
5.1.2	<i>(Re)conhecimento da música</i>	47
5.1.3	<i>Sonorização dos fonemas</i>	48
5.1.4	<i>Soltando a Voz</i>	48
5.1.5	<i>Apresentação na escola</i>	49
5.1.6	<i>Os empecilhos e a união do grupo coletivo</i>	50
5.2	O grupo de canto coletivo <i>Foreign Voices</i>	51
6	DISCUSSÃO DOS DADOS	52
6.1	Um novo olhar para o aprendizado: motivação e participação	52
6.1.1	<i>O canto coletivo no olhar dos alunos</i>	57
6.2	Experiência musical e de vida	59
6.3	O desafio do canto em inglês	62
7	CONCLUSÃO	68
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A – FOTOS DAS ATIVIDADES DO PROJETO	78
	ANEXO A – SMILE (CHARLIN CHAPLIN) – LETRA E CIFRA	79
	ANEXO B – BACK TO BLACK (AMY WINEHOUSE) – LETRA E CIFRA ...	80
	ANEXO C – HALLELUJAH (LEONARD COHEN) – LETRA E CIFRA	81
	ANEXO D – DECLARAÇÕES DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO	82

1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor de Artes, no Ensino Médio na escola pública do estado do Ceará, está diariamente enfrentando desafios dentro e fora da sala de aula. As limitações de espaço e de tempo das aulas comprometem significativamente a ação docente na escola, que busca trabalhar conteúdos que possibilitem aos estudantes uma apropriação das artes através da apreciação e do fazer artístico. Porém, antes de relatar sobre as motivações desta pesquisa, primeiramente vou expor sobre as influências musicais vindas da minha família, das práticas musicais cotidianas e sobre a minha formação e atuação docente.

1.1 Influências Musicais e Trajetórias Formativas

Minhas lembranças musicais remetem ao período da infância no início da década de 80, quando, por influência paterna, escutava discos de Raimundo Fagner, Jorge Ben e Agêpê. Lembro-me também das músicas infantis, como Balão Mágico, Trem da Alegria e Xuxa.

Entretanto, meus pais, avós, tios, primos ou qualquer outro parente em minha infância, não incentivaram a prática de meu aprendizado musical formal, seja pelo aprendizado de algum instrumento, seja através do canto. Assim, o ato de ouvir canções foi nesse momento o mais próximo da música que eu pude chegar.

Foi na escola no bairro em que morava, que o meu envolvimento com a arte surgiu. Tudo começou no ano de 1993, quando descobri um grupo de teatro no Centro Educacional João Pontes, que ficava no centro de Fortaleza (Ceará). Ao assistir uma dessas apresentações do grupo de teatro, decidi participar do mesmo, porém os ensaios aconteciam após as aulas do período diurno.

Cinco anos depois, comecei a participar de um grupo de jovens na Paróquia Nossa Senhora do Carmo. Foi nesse espaço que a música tocada nos momentos de oração e louvor proporcionou o meu primeiro contato com a música e com o canto religioso. A vontade e a necessidade de ajudar nos grupos de oração e da crisma foram o estímulo para aprender a tocar violão. Com o auxílio de alguns amigos, mas na maioria das vezes de forma autodidata, comecei a tocar violão e a cantar, além de participar de grupos musicais da Igreja tocando e cantando nos cultos, missas e coral.

Durante mais de 18 anos participei da Igreja Católica e, ainda hoje, canto em missas e eventos católicos, ora participando do Coral, de eventos da Igreja e também de

cerimônias de casamento.

Mesmo assim, minha formação não ficou limitada às músicas religiosas. Paralelamente eu também escutava outros gêneros musicais como: Rock, Axé, Pagode e Forró.

Dessa forma, narrar todo esse processo de aproximação com a música, me ajuda a compreender e entender o significado da música na minha formação, que ainda hoje recebe fortes influências e que dialoga fortemente com as ideias da professora e pesquisadora Marie-Chistine Josso, quando, ao narrar sobre história de vidas, afirma que (2004, p. 130)

O trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

A carreira docente não estava em meus planos. Apesar de minha mãe ser formada em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), ela pouco exerceu o magistério para poder cuidar dos cinco filhos. Meu pai trabalhava como representante de vendas de lojas de materiais de construção, tendo concluído apenas o Ensino Médio.

Houve uma pressão e expectativa familiar para que eu fosse aprovado em algum vestibular, contudo, a escolha do curso não importava tanto. Depois de algumas tentativas frustradas, eu fui aprovado no curso de Licenciatura em Geografia pela UECE, na metade do ano de 1997.

Esta primeira formação acadêmica na área docente foi particularmente importante para o meu crescimento intelectual, pois o contato com os professores e com os textos científicos proporcionou uma ampliação significativa em diversas áreas do conhecimento.

A universidade trouxe, para mim, muitos desafios. As dificuldades que vieram foram sendo vencidas através de muito estudo e dedicação, o que reflete no meu saber docente até hoje. Segundo Catani (2011, p. 198), o campo universitário “é um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos *enjeux* de poder”.

Após concluir o curso Geografia, eu não havia ainda lecionado em escola alguma, mas acabei sendo indicado por uma amiga para ser professor temporário na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra para lecionar a disciplina de Língua Inglesa no ano de 2002. Isso foi possível, porque, paralelamente, estudava naquela época no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE.

Como era de se esperar, senti muitas dificuldades ao lecionar, pois faltou na minha formação um embasamento maior com relação à formação didático-pedagógica junto à atividade de Estágio Supervisionado.

Essa falta de experiência foi um fator dificultoso *a priori*, pois tive que buscar autonomamente superar esse desafio através do planejamento e da prática em sala de aula. Inicialmente, não tinha muitas estratégias e metodologia, por isso fui aprendendo na prática. Em apenas um ano, a referida escola trouxe um grande crescimento pessoal nas minhas práticas, posturas e estratégias de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Outro fator importante para a minha formação veio através das relações sociais, como o contato com professores mais experientes, com os funcionários da escola, entre outros dentro do corpo da escola. Eles promoveram um avanço ímpar na minha formação como professor. De acordo com Lani-Bayle (2008, p. 312), a qual reflete sobre os impactos do relacionamento e conhecimento afirma: “Laços ancestrais são assim criados espontaneamente, intercâmbios de histórias que desprezam inscrições, tanto genéticas quanto de estado civil, e que, no entanto, funcionam”.

Foi durante as aulas de inglês que comecei a introduzir canções por meio de áudios de CDs e, em alguns momentos, tocando violão. As habilidades de canto e instrumental ainda eram poucas, mas eu sempre buscava melhorar minhas práticas docentes nas escolas em que lecionava. Vivenciei a experiência de estar em sala de aula com os jovens e de ter a oportunidade de guiá-los rumo ao conhecimento e foi nesse momento que descobri minha vocação docente. Eu concluí o curso de inglês técnico pela UECE no final de 2002.

Outro curso que foi importante no meu crescimento na área magistério foi a Licenciatura em Geografia, mas a prática como professor de inglês foi realmente a mais forte no decorrer da minha formação. Foi por isso que iniciei uma nova graduação em Língua Inglesa pela Universidade Vale do Acaraú (UEVA), no começo de 2004. Entretanto, por questões financeiras, só pude me formar no ano 2009.

No ano de 2003, lecionei por seis meses em uma escola que não citarei o nome por ética. As turmas tinham mais de 70 alunos no turno da manhã em cada sala. Essa referida instituição não tinha organização nas áreas pedagógicas e de gestão escolar, o que me causava constrangimento. Este desconforto era ocasionado pela impossibilidade de se lecionar em salas superlotadas, barulhentas e com alunos desrespeitosos, no qual os coordenadores não auxiliavam para que fossem sanadas as dificuldades e que a gestão escolar só estava preocupada em ganhar dinheiro. Esta referida situação recordava momentos diferentes e

prazerosos de minha vida estudantil. De fato, “A experiência faz emergirem dados intrinsecamente ligados à memória, muitas vezes dolorosa” (VASCONCELOS, 2011, p. 323). Foi justamente nessa instituição de ensino onde tive a pior experiência de ensino até hoje.

Depois disso fiquei desempregado por bastante tempo, o que veio a adiar minha graduação em língua inglesa, que só foi concluída em junho de 2009. Só consegui um emprego no ano de 2006, com Educador Social em um sítio no município do Eusébio, que era um setor de promoção humana da Comunidade Católica Shalom, onde permaneci apenas até o início de 2007.

Era um trabalho com jovens menores infratores e foi uma experiência interessante, embora desgastante psicologicamente em decorrência de conflitos entre eles e entre nós, os educadores sociais. Lá tive a oportunidade de conhecer a história de vários deles e de outros educadores, levando as minhas práticas educacionais vividas. Tal momento me remete a Josso (2004, p. 129) que relata que

Há pois um duplo trabalho de ligação a ser feito: o das experiências pedagógicas que realizamos, ou daquelas que colegas que trabalham com as narrativas de vida compartilharam conosco, e o dos referenciais teóricos nos quais nos inspiramos para dar formas às nossas práticas e chamá-las de "experiências".

Em meados de agosto de 2007, recebi uma das notícias mais felizes de minha vida. Fui chamado para assumir o cargo de professor efetivo de Geografia no município de Horizonte. Apesar de já ter trabalhado no ensino público, eu estava ansioso com essa nova experiência, mas me adaptei naturalmente às particularidades daquele município.

Em um período de três anos e meio, trabalhei em três escolas no referido município, onde lecionava várias disciplinas, tais como: Inglês, Geografia, História e História Afro-brasileira. As escolas são situadas na zona rural da cidade de Horizonte, tínhamos poucos alunos por turma. Além disso, cada professor tinha que assumir, devido à carência docente, várias disciplinas.

Não tive dificuldade em me adaptar às disciplinas da área de Ciências Humanas, pois minha formação acadêmica ajudou bastante, principalmente às disciplinas de Língua Inglesa e de Artes, pois havia maior identificação.

A realidade dos alunos matriculados nessas escolas é grave. Vários fatores contribuem de forma negativa, que vêm a refletir tanto no ensino como na aprendizagem desses alunos. Vindo de famílias muito pobres, muitos não têm nem o que comer em casa, são filhos de pais analfabetos, o que, por outro lado, pelo menos para mim, talvez até como forma compensadora ou para minimizar essa realidade, criei um sentimento terno de afeição pelos

meus alunos.

A Escola São José é situada dentro da comunidade de coqueiro e a Escola Dionízia Rocha fica na comunidade de Jenipapeiro, ambas no município de Horizonte. Dentre essas disciplinas estavam as matérias de Geografia, História, Cultura Afro-Brasileira e Inglês. Através delas pude trabalhar a interdisciplinaridade na escola com o uso da música, seja no início das aulas em sala de aula ou em eventos promovidos na instituição escolar.

Lecionei na escola Raimunda Duarte, situada na área central da cidade de Horizonte, onde trabalhei somente nas áreas de Informática e Inglês. De forma diferente das outras duas escolas já mencionadas, não acumulei tantas atribuições e pude, dentro das minhas possibilidades, exercitar a música interdisciplinarmente nas aulas de Língua Inglesa, além de promover, ainda mais, a música nas atividades de feiras culturais, científicas e esportivas realizadas na escola. Apreendi particularidades importantes na minha história de formação relacionadas às problemáticas próprias de uma escola grande e da área central de uma cidade, tais como grande número de aluno por salas, indisciplina, drogas etc.

No ano de 2009, também conclui o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, pela Faculdade Ateneu. No ano de 2010, fiz o curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino das Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal do Ceará. Ambas as especializações proporcionaram um crescimento formativo e pessoal que ocasionou uma vontade de cursar um mestrado, mas que no momento não poderia fazê-lo por estar em estágio probatório. No final do ano de 2010, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, com finalização em 2014.

Em 2011, fui aprovado no Concurso para professor no Município de Caucaia. Lá trabalhei em duas escolas, Dalva Pontes e Profissional Batista, onde lecionei a disciplina de Inglês e incluí música na minha carga horária das aulas. As aulas de Arte na escola eram divididas por séries, tais como: 6º ano – Artes Visuais, 7º ano – Dança, 8º ano – Música e 9º ano – Teatro.

Nas turmas de 8º ano era trabalhado a parte histórica e brasileira da música, também era trabalhada músicas brasileiras em sala. Eu continuei o trabalho interdisciplinar entre língua inglesa e a música, promovendo atividades nas turmas que ensinava. O grande salto nesse novo concurso foi o de poder trabalhar mais próximo de casa, pois o município de Horizonte era um pouco distante, cerca de 40 km de Fortaleza.

Atualmente, sou professor efetivo do estado, lecionando Língua Inglesa no Colégio Estadual Liceu de Caucaia e na Escola Otávio Terceiro de Farias. Trabalho com alunos de todas as turmas do Ensino Médio com idades de 15 a 18 anos. A experiência

prática, em vários anos de ensino fundamental, foi necessária para a minha construção profissional como professor do Ensino Médio, através dos percursos e das contradições vividas na área educacional.

A minha meta como educador foi de sempre buscar me aprimorar nos estudos. Por isso, mantinha o sonho de ingressar em um curso de mestrado. Após ingressar no Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), no ano de 2015, e com base nas experiências adquiridas ao lecionar as disciplinas de Artes e Língua Inglesa, percebi o potencial investigativo presente para uma pesquisa de Mestrado e busquei trabalhar em um projeto que unisse as duas áreas.

No decorrer destes quinze anos de magistério, tenho percebido que o aprendizado das habilidades de falar e ouvir em inglês, dentro da escola pública é limitado às atividades de áudio apresentadas pelo livro didático, que nem sempre são atrativas e efetivas.

1.2 Justificativa

A razão da escolha dessa temática foi a de perceber que a música é uma arte apreciada pela maioria dos jovens, em especial as músicas na língua inglesa, sendo um ponto interessante de ligação com as aulas de inglês, que periodicamente trabalham canções de artistas estrangeiros, além de perceber que um considerável espaço da escola é pouco aproveitado com atividades que agreguem os jovens, sendo pouco aproveitado em projetos que trabalhem a criatividade e a desenvoltura artística de seus educandos.

1.3 Objetivo Geral e Específicos

O objetivo da pesquisa é de compreender como é possível trabalhar os conteúdos de música e de língua inglesa através da prática de canto coletivo com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Liceu de Caucaia – Ceará.

Os objetivos específicos são três (3): o primeiro é observar como a experiência na prática musical coletiva pode contribuir para o aprendizado de língua inglesa nos alunos. O segundo é o de promover o desenvolvimento dos alunos em música e em língua inglesa através de exercícios e atividades, tais como: leitura musical, treinamento musical, rítmico, fonética das palavras e vocabulários da língua inglesa. O último é o de identificar como a interdisciplinaridade do referido projeto funciona ao envolver alunos de diferentes turmas.

1.4 Metodologia de trabalho de ensino-aprendizagem do projeto

A música tem uma boa receptividade das pessoas, especialmente dos jovens alunos. O canto coletivo pode promover um bom aprendizado musical, pois a prática musical em grupo pode desenvolver de forma divertida e interessante esse aprendizado, além de proporcionar uma visão geral globalizada do conhecimento, possibilitando assim o aprendizado da língua inglesa por meio do ensaio das letras e apresentações artísticas musicais nas turmas e até mesmo dentro e fora da escola.

O projeto do grupo de canto coletivo é direcionado a alunos de 16 a 18 anos de turmas do 3º ano do Ensino Médio. Os encontros do projeto ocorrem às segundas-feiras, das 13:30 às 15:30, no Laboratório de Informática I do Colégio Liceu de Caucaia. A aula é muito dinâmica, pois não possui sempre a mesma ordem de atividades. Contudo, ela pode ser dividida em alguns momentos, tais como: momento de familiarização com a música, quando os alunos ouvem e observam a letra da canção; momento da prática de pronúncia das palavras e frases da música em inglês, quando eles pronunciam a letra falando e também cantando; momento de execução, quando eles começam a reproduzir as palavras, seja falando ou seja cantando; momento de discussão e troca de experiência, quando os alunos e professores falam suas impressões e sugestões em relação ao aprendizado da música trabalhada.

1.5 Problemática da pesquisa

Os principais questionamentos desta pesquisa serão:

- 1) Como a experiência na prática musical coletiva pode contribuir e motivar os alunos para o aprendizado da língua inglesa?
- 2) Quais são as práticas trabalhadas coletivamente nas aulas e nos ensaios das canções que promoverão o desenvolvimento dos alunos em música e em inglês?
- 3) De que maneira a interdisciplinaridade pode funcionar em um projeto envolvendo alunos de várias turmas da escola?

1.6 Resumo dos capítulos

Nesta introdução, expus o objeto de pesquisa e destaquei as principais razões de seu estudo, seu contexto dentro da minha história de vida, sua justificativa, seus objetivos, sua metodologia e a problemática da pesquisa.

No capítulo 2 e 3, apresento a fundamentação teórica que alicerça a referida pesquisa. Para entender o uso da interdisciplinaridade no aprendizado de música e da língua inglesa em um grupo de canto coletivo, embaso-me em textos de Ivani Fazenda e Jayme Paviani, incorporando-as com as ideias Davi Silvino dentre outros autores.

No capítulo 4, apresento a metodologia utilizada na pesquisa. Exponho sobre o uso da pesquisa-ação, das etapas da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise dos dados.

No capítulo 5, apresento as rotinas das aulas interdisciplinares de inglês e música com os alunos do grupo de canto coletivo *Foreign Voices* e as suas ações dentro da escola, tanto com os ensaios entre eles quanto a apresentação artística dentro da escola.

No capítulo 6, exponho os dados coletados e os tópicos das análises encontradas com base nos discursos dos discentes, correlacionando-os com a fundamentação teórica e com o propósito da pesquisa: o aprendizado interdisciplinar de música e língua inglesa por meio do canto coletivo.

No capítulo 7, enfim, concluo a pesquisa e reflito sobre a viabilidade de trabalhar com os alunos a interdisciplinaridade da língua inglesa com a música e como esta pesquisa pode contribuir para uma melhor aprendizagem através das relações sociais na escola.

2 O CANTO COLETIVO

Cantar coletivamente é uma prática existente em todos os povos e eras. Do dia em que nascemos até o dia em que morremos, somos imersos em todo mundo de sons. Assim como os sons, o canto acompanha o ser humano desde o seu nascimento.

Desde os períodos mais primitivos, a música vocalizada tinha vários objetivos e formas de utilização, podendo estar ligada ou separada da dança e sendo utilizada na práxis religiosa, nas guerras e nas festas. O canto surge através de uma ação integradora que une as pessoas, infundindo uma identidade ao grupo.

O cantar em grupo, seja no coral ou em outra configuração de canto coletivo, é seguramente uma das melhores atividades de convivência social. Estas são atividades que influenciam a motivação pessoal de cada indivíduo, não importando a idade, a condição social ou cultural.

Dentre as várias possibilidades de trabalho musical em grupos comunitários, pode-se citar o canto coral como um veículo de disseminação das prerrogativas atribuídas à música, como, por exemplo, maior socialização, desembaraço, trabalho em equipe, ajuda na organização e sincronia no trabalho ou no divertimento, comunicação, concentração (autodisciplina) e autoconfiança dos membros participantes da atividade. (CARMINATTI; KRUG, 2010, p. 85).

Carminatti & Krug (2010) menciona em sua citação o canto coral, mas a afirmação pode ser direcionada também ao canto coletivo. Enfim, o ensino coletivo do canto traz benefícios aos que dele usufruem, tais como o desenvolvimento através da interação social e da aprendizagem autônoma através da observação e do contato com outras pessoas, como também o baixo custo para a sua prática.

2.1 As Primeiras Experiências do Canto Coletivo

Não há um momento específico para o surgimento do canto coletivo na forma de coral, mas foram encontrados registros na Caverna Cogul na Espanha, apontando para a prática de cantos e danças em grupo no período neolítico. Na Grécia antiga, Choros eram várias atividades que faziam parte do conceito de drama, que incluíam a Poética, o Canto e a Dança. No século I, o Cristianismo muda a expressão para Chorus, que se refere ao conjunto de indivíduos que exercem o canto ou a abside. No século XII, surgem as primeiras partituras criadas especificamente para o coro (SANTANA, 2010).

As primeiras experiências de canto coletivo surgiram na Suíça por meio do compositor e pedagogo Hans Georg Nageli no final da primeira parte do século XIX. Ele

fundou o Instituto de Canto de Zurique, a Sociedade Coral de Zurique e a Sociedade Musical Feminina (SANTOS, 2012). Os movimentos de canto coral se espalharam por países da Europa (França, Alemanha, Inglaterra, Portugal, Espanha) e da América (Brasil, Argentina, dentre outros).

Antes do ensino de canto nas escolas, todos que praticavam o canto coletivo eram denominados de corais. O termo coral está relacionado à maneira com que os cânticos eram adotados no período da Reforma Protestante (BARRETO, 1938). Santos (2012, p. 1-2) destaca que no ano de 1833, Guillaume Louís Bocquillon Wilhem empregou o termo L'Orpheon (Orfeão) para denominar os coros formados por alunos de todas as escolas de Paris, sendo o termo uma homenagem à Orfeu, que é considerado o deus da música e do canto. O Brasil também passou a utilizar essa denominação em relação ao canto nas escolas, mas outros países escolheram outros nomes, tais como: Liedertafel na Alemanha e Glee ou Madrigal na Inglaterra.

Um grande avanço na França em relação à música e ao canto orfeônico foi a inclusão dela no currículo da escola normal e da escola politécnica. Posteriormente a isto, foram criados os encontros e concursos por meio das associações orfeônicas. De acordo com Santos (2012, p. 1), “as associações orfeônicas, que tinham como objetivo promover a integração social de pessoas de todas as classes sociais e, também, organizar encontros e concursos nacionais e internacionais dos orfeões”.

O orfeonismo no Brasil foi influenciado pela França e Estados Unidos, sendo introduzido nas escolas brasileiras a partir do período da Revolução de 1930. O Decreto 19.941 de 30 de abril de 1931 tornou obrigatória a disciplina de Canto Orfeônico nas escolas, tendo o músico e compositor Heitor Villa-Lobos como responsável pela inserção nacional do projeto nos currículos escolares. Segundo Alves (2005, p. 3), a atividade do Canto Orfeônico “desenvolveu-se um modelo de coro que representou um importante momento da educação musical brasileira e refletia a necessidade de ordem e autoafirmação nacional daquela época: estático e homogêneo”.

Diferente de outros países que tiveram a propagação do orfeonismo por meio de associações orfeônicas, no Brasil, o principal polo de propagação das ideias positivistas foi através de temáticas abordadas por músicas na escola. Segundo Santos (2012, p. 3), na instituição escolar “estiveram em evidência discursos, cujos temas se voltavam para a valorização do nacionalismo, da estética, da moral, da natureza, do trabalho, do patriotismo, da higiene, da disciplina, da raça e da cultura”.

A educação musical brasileira, via Canto Orfeônico, sempre foi bem patrocinada,

estruturada e assistida, sendo utilizada especialmente como publicidade do governo de Getúlio Vargas. No Brasil, o conhecimento musical foi organizado de acordo com os níveis de ensino para aqueles que iriam lecionar a disciplina de Canto Orfeônico, sendo algumas instituições, tais como a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), responsáveis em formar professores e coordenadores em diversos estados e cidades. Apesar da influência vinda da França e dos Estados Unidos, a metodologia criada no Brasil chamou a atenção de países da Europa e da América do Sul. Santos (2012, p. 4) afirma que “O Brasil criou uma metodologia para o ensino do Canto Orfeônico, que não existiu em nenhum país da Europa e da América.”

Já em meados da década de 1980, Marcos Leite tinha a preocupação de romper com os modelos promovidos pela igreja e pelo Canto Orfeônico, que já não se adequava às necessidades da época. Ele inaugurou um novo momento do canto coral, proporcionando que os membros do coral pudessem contribuir em um espaço de trocas junto ao regente. O regente conseguia tirar dos membros do coral a expressão, a espontaneidade, a brincadeira, que era um estado autêntico naqueles jovens. Existia neles a liberdade e a responsabilidade (RIBEIRO, 2007).

Marcos Leite trouxe mudanças ao repertório a ser cantado nos corais, pois privilegiava a música brasileira popular e urbana e buscava adequar o timbre do canto ao popular, diferente do erudito europeu. Essa nova maneira de encarar o coro acabou por revolucionar o canto coral brasileiro. O Coral da Cultura Inglesa participaria do VII Concurso de Corais do Jornal do Brasil, em 1980, conquistando um prêmio especial (Renovação do Comportamento Coral) (SOUSA, 2011, p. 31).

2.2 O canto coral e a integração social promovida pelo canto coletivo

A prática de canto coral é uma das mais antigas manifestações de integração social. Esta prática como atividade coletiva, no qual os participantes, apesar das diferenças vocais, buscam executar o som da forma mais harmonicamente possível. Para que ocorra a ação coletiva do canto coral, é necessário que haja respeito às normas e a todos os outros participantes, ocasionando várias situações, seja nas decisões tomadas, seja na troca de opiniões ou até nas divisões de obrigações.

No canto coletivo, por exemplo, o objetivo de se executar determinada obra musical é buscado por todos, todos tentando fazer o melhor som e, acima de tudo, contando com o apoio de seus companheiros de naipe. Ao mesmo tempo a pluralidade rica da ocorrência de sons diferentes em simultaneidade, reitera a possibilidade de

convivência estética entre organismos distintos (SANTOS, 2009, p. 9 *apud* MATOS, 2002, p. 23).

Além do desenvolvimento técnico vocal, há, também, o caráter de desenvolvimento social, pois no momento em que o indivíduo se sente parte do grupo, ele, deliberadamente, permite ser conduzido no processo construtivo e educativo no canto coletivo, para posteriormente ser um agente multiplicador. De acordo com Federizzi (2012, p. 5),

Um dos aspectos fundamentais no processo educativo grupal se dá pela condição de pertencimento, o que é visível entre os integrantes, pois eles participam do coral por interesse próprio. Assim, eles se permitem aprender novas músicas, serem regidos e acompanhados nesse processo educativo intencional, que acontece pelo acesso a um produto cultural, o qual, depois de apreendido, pode ser transformado e também reproduzido, gerando uma externalização, ou seja, uma maneira de mostrar o que se aprendeu e que posteriormente pode também ser ensinado.

Os grupos de canto, coletivo ou de corais, podem ser profissionais ou amadores, sendo a diferença básica entre eles é que alguns são remunerados ou outros não, respectivamente. Os integrantes são formados, na maioria, de amadores e leigos na área da música, de níveis sociais variados, mas que foram atraídos e construíram laços de amizade por meio do canto coletivo.

Segundo Junker (1999), no Brasil, os grupos de canto coletivo, no caso, os corais, são atividades de caráter comunitário comumente unidos a uma entidade ou são independentes.

Ao seguirem essa trajetória, eles desenvolveram tanto as técnicas nas habilidades musicais, quanto desenvolveram níveis afetivos significativos nas práticas sociais entre eles.

O canto coral transforma e inclui, socialmente, indivíduos. Podemos perceber que as práticas formativas humanas desenvolvidas no ambiente do grupo transcendem a sala de ensaio e os palcos onde se exercita a performance e embarcam no profissionalismo e na possibilidade de trabalhar com música. (MORAES, 2015, p. 15)

De acordo com Junker (1999), a atividade coral se caracteriza por diferentes tipos (categoria, estilo ou estrutura), e cita os tipos mencionados na palestra da *I Oficina de Administração de Coral* feita por Ribeiro (1998) tais como:

- a) **Corais de empenho:** grupos corais (amadores ou profissionais) que fazem parte de alguns grupos de empresas, estabelecimentos de educação etc.;
- b) **Corais religiosos ou sacros:** grupos corais de instituições religiosas;
- c) **Corais de escolas técnicas e superiores de música:** grupos corais que fazem parte de instituições educacionais de música, com o objetivo de

desenvolvimento acadêmico; e

d) **Corais independentes:** grupos corais que não fazem parte de instituições.

O autor ainda classifica os gêneros em relação às suas características, destacando a importância do repertório e suas implicações, assim como também: as extensões vocais, o agrupamento das vozes, sua complexidade, seus estilos históricos, etc. Classificando os gêneros dos coros como: infantis, masculinos, femininos, adultos-mistos, comunitários, sacros, de empresas, profissionais, universitários, escolas secundárias, infanto-juvenis, líricos-sinfônicos, cênicos, câmara-madrigais, terceira idade e vocais.

Na Europa, os corais amadores são compostos, em grande parte, por pessoas que já possuem algum conhecimento técnico-musical (ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010). No Brasil, este processo nos corais ocorre de forma diferente, em decorrência da quantidade de cantores leigos, provavelmente por falta de aulas de música em grande parte das instituições de ensino brasileiras, distintamente da situação dos países da Europa.

Para Oliveira e Oliveira (2005), o canto coletivo, coral, é um instrumento conduzido pelo regente e o regente é quem deve guiar este instrumento, expor como é que quer que ele seja executado. Há um grande desafio em fazer um trabalho vocal com coristas amadores em decorrência da falta de técnica de muitos deles, estando a cargo do regente a responsabilidade no preparo do grupo.

A falta de dinheiro, de tempo ou vontade são alguns dos maiores motivos recorrentes, portanto o regente deve possuir um satisfatório conhecimento das técnicas vocais. Brandvik (1993) afirma que 95% dos cantores de corais em todo mundo, não fazem aula de canto com um professor particular.

De acordo com Smith e Sataloff (2000, p. 9 *apud* FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006, p. 7),

O regente deve reunir um arsenal de ferramentas pedagógicas, inspiração poética, conhecimento histórico e habilidades pessoais para acompanhar os passos de uma natureza de constantes mudanças do coro. É essencial que os regentes corais aprendam a usar bem suas próprias vozes, e por meio disso formem uma estrutura pessoal de referência para assuntos vocais. Postura, qualidade e som da voz, uso da linguagem e o gestual de regência deveriam, cada qual, exemplificar e sugerir bons hábitos vocais.

Os posicionamentos dos regentes não são unânimes em relação ao trabalho de técnica vocal. Alguns acham desnecessário, outros se sentem desconfortáveis devido à falta de técnica. A técnica vocal, para muitas pessoas, se delimita a exercícios de aquecimento, que produzem o mínimo ou nenhum proveito ao desenvolvimento da voz a longo prazo (FERNANDES, 2009). O regente necessita balancear a escolha dos exercícios vocais e

contextualizá-los para que sejam úteis e sirvam para ampliar o resultado vocal do coral.

Apesar de muitos indivíduos que compõem o coro não terem qualquer tipo de preparação no que tange à teoria musical, o âmbito musical dos grupos de coro tem prosperado ao unir a prática musical à sua sistematização. Os membros acabam se interessando em conhecer e aprender sobre o significado dos símbolos musicais ao estarem em contato cotidianamente com diversas partituras.

Assim, tendo a cada aproximação do fenômeno musical um novo ganho no nível de consciência, o professor deve prever e explorar, chegando à abordagem analítica do evento observado, a imersão progressiva dos contatos nele existentes (impressão qualitativa e quantitativa) e a partir dele praticáveis (SANTOS, 1991).

O dever educativo do regente, durante os ensaios e a relevância do seu planejamento, é fundamental para que os progressos do processo de educação musical dentro do ensaio do coral aconteçam de modo satisfatório. O regente necessita ter uma excelente capacidade técnico-musical para ser apto a apresentar um modelo adequado ao grupo, pois os membros do coral buscam seguir o que ele faz. Ele também enfatiza que o regente deve levar em consideração o potencial de seus liderados, promovendo neles um processo de construção de interpretação e não transformá-los em meros repetidores de seus comandos (PRUETER, 2010).

A música é um dos recursos mais eficazes para estimular os circuitos cerebrais, assim como propicia um melhor desenvolvimento das áreas da linguagem e da comunicação. Ela promove, através das letras e das melodias, um envolvimento afetivo, trazendo à tona a percepção da existência de uma inteligência intrapessoal.

Como a música está vinculada às emoções, é através dela que os homens também se comunicam, sendo que esta se constitui em uma forma de linguagem. O ser humano que inclui a música em sua vida, de alguma maneira, tem a colaboração da mesma para desenvolver seus sentidos, suas emoções e, conseqüentemente, a harmonia de viver. (COPETTI; ZANETTI; CAMARGO, 2011, P. 2)

O fascínio pela música faz com que as pessoas vivam cercadas de sons cotidianamente, estando quase que presente permanentemente em cada etapa da vida. Esse encanto vem atrelado a estímulos feitos por artistas e/ou bandas que aparecem em meios de comunicação, seja rádio, televisão ou até mesmo na internet. Em decorrência desta influência, a maioria dos jovens brasileiros gostaria de aprender a cantar e/ou aprender a tocar um instrumento musical. (BRASIL, 1997, p. 79)

A música auxilia no equilíbrio das energias, melhora a memória, a concentração, a

criatividade, a disciplina, a socialização, além de contribuir para uma limpeza mental, reduzindo a ansiedade e favorecendo vínculos afetivos (BARRETO e SILVA, 2004). Em decorrência de inúmeros benefícios mentais e físicos gerados pela música, a sua inclusão no ambiente e cotidiano escolar incorreria em vantagens aos docentes e aos discentes.

A musicalização é um método que tem o intuito de despertar e aperfeiçoar o interesse musical, desenvolvendo a sensibilidade, a memória, a criatividade, a disciplina, a concentração, a sociabilidade, a afetividade, o ritmo e o prazer de escutar música (BRESCHIA, 2003). Portanto, o uso do canto coral no aprendizado é um artifício interessante para promover mais motivação aos alunos, trazendo a ludicidade e facilitando uma melhor compreensão dos exercícios desenvolvidos em sala de aula, além de tornar a aula prazerosa.

A música é um recurso didático que pode ser aproveitado em todas as disciplinas escolares e não somente nas aulas de música ou de inglês. As disciplinas de língua, portuguesa ou estrangeira, são as que mais utilizam canções, especialmente as de línguas estrangeiras, sendo uma das maneiras fundamentais de apresentar ao estudante o uso real da língua. Além de ser uma ferramenta pedagógica, ela também é uma arte e isso deve ser levado em consideração pelo docente ao utilizá-las em suas aulas.

2.3 O desafio do ensino de música no ensino do Ceará

Como anteriormente foi mencionado, a música, através do Canto Orfeônico, foi lecionada em todas as escolas na primeira metade do Século XX no Brasil através da iniciativa de Heitor Villa-Lobos. Porém, perdeu espaço no currículo escolar da escola pública na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4.024/61, na LDB nº 5.692/71 e na LDB nº 9.394/96.

A volta do ensino da música nas escolas foi proposta pela Senadora Roseana Sarney através da alteração do artigo vinte seis da LDB. A Lei Federal nº 11.769 do ano de 2008 modificou a LDB em relação ao ensino de Arte, inserindo a particularidade do caráter obrigatório, porém, não exclusivo do ensino dos conteúdos de música nas escolas.

Esta lei foi posteriormente substituída pela Lei Federal nº 13.278 do ano de 2016, incluindo além da música, as artes visuais, a dança e o teatro no currículo da educação básica. A referida lei estabeleceu um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino se preparem para esta mudança, formando os professores para que haja a implementação na educação básica.

Em meio a essas mudanças, surge a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com a proposta de orientar os rumos da educação do Brasil. Apesar de estar em destaque atualmente, a BNCC já era prevista na Constituição de 1988, na LDB e no Plano nacional de Educação de 2014.

Houve um trabalho de quatro anos, debatendo e negociando com diferentes esferas da área educacional e da sociedade brasileira, focando em dez competências de desenvolvimento escolar da creche ao Ensino Médio. De acordo com Brasil (2018, p.5),

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais.

Ainda hoje, a Lei 11.769 de 2008 não teve sua as especificidades contempladas em relação ao ensino de música, seja no aspecto da formação dos profissionais para a disciplina, seja na sua aplicação em sala de aula. Com a alteração da Lei 13.278 de 2016, que contempla música, teatro, artes visuais e dança, os sistemas de ensino ganharam um fôlego de cinco anos para a sua implementação. A esperança é que a área de Artes tenha um verdadeiro avanço de sua ação na escola básica com o cumprimento das leis já referidas, tendo a BNCC como referência para a elaboração de um currículo com propostas pedagógicas dignas para todas disciplinas escolares, especialmente para a área de Artes.

No Brasil, há relatos de diversas escolas e municípios que inseriram a música no currículo da escola e em sua prática pedagógica. Dentro do estado do Ceará existem algumas escolas em alguns municípios que têm a música em seu currículo, mesmo que em algumas situações seja no contraturno escolar ou apenas no final do turno da tarde.

Atualmente a Escola de Ensino Profissional Governador Virgílio Távora (Crato) é a única escola que oferece música em seu curso técnico em regência, pois a Escola Lysia Pimentel Gomes Sampaio (Sobral), que também ofertava o mesmo curso, encerrou suas atividades no final de 2017. Ainda no ano de 2017, o governo do Ceará por meio do Governador Camilo Santana instituiu a política de Ensino Médio em Tempo Integral, na qual será autorizada a criação e a conversão das escolas estaduais em escolas de tempo integral.

Essas escolas terão a missão de ampliar a permanência dos alunos na escola, assim como proporcionar mais oportunidades de aprendizagem dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. De acordo com Rodrigues (2017) “O projeto-piloto para implantação do tempo integral no Estado começou em 2016, quando 26 escolas estaduais de

ensino regular receberam o modelo. Com o avançar do programa em 2017, 187 das 712 escolas estaduais atenderão à jornada prolongada”.

Essas intuições de ensino deverão apresentar um currículo flexível e diversificado que possa atender às especificidades de cada estudante, podendo assim contemplar atividades diversas, tais como: Experimentos Científicos, Música, Grafite, Mecânica, dentre outras ações. Há nesta iniciativa do governo do estado do Ceará a possibilidade de que a música seja melhor contemplada no espaço de ensino-aprendizagem escolar.

Atualmente, na rede estadual de ensino regular não há disciplinas de música, artes visuais, dança e teatro em sua grade curricular, mas somente a disciplina de Artes que é lecionada apenas nas turmas do 1º ano do Ensino Médio. O tempo hábil da disciplina de artes impossibilita o cumprimento das competências e habilidade indicadas nos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio. Segundo os PCN-Arte (BRASIL 2000, p.57), as competências e habilidades a serem promovidas em arte são:

Representação e comunicação

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas, nas linguagens da arte (música, artes visuais, dança, teatro, artes audiovisuais).

Apreciar produtos de arte, em suas várias linguagens, desenvolvendo tanto a fruição quanto a análise estética.

Investigação e compreensão

Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas.

Conhecer, analisar, refletir e compreender critérios culturalmente construídos e embasados em conhecimentos afins, de caráter filosófico, histórico, sociológico, antropológico, semiótico, científico e tecnológico, entre outros.

Contextualização sócio-cultural

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio histórica.

O Colégio Estadual Liceu de Caucaia, onde leciono, está inserido na realidade referida acima. Apesar do tamanho da escola, os espaços não são bem aproveitados pelos alunos, professores e núcleo gestor da escola. Atividades culturais são promovidas geralmente por projetos indicados pela Secretaria de Educação ou por iniciativa de algum professor de arte da escola, que sente a necessidade de promover essa atividade em decorrência da falta de tempo em sala de aula, pois há somente uma aula de Artes por semana, unicamente nas turmas de 1º ano do Ensino Médio.

A música estrangeira, especialmente em inglês, faz parte da vida cotidiana da maioria dos jovens. Eu sou graduado em Licenciatura de Língua Inglesa e sempre inclui canções estrangeiras nos meus planejamentos e nas práticas pedagógicas das minhas aulas

desde o início de minha carreira, promovendo, assim, de alguma maneira o aprendizado das duas disciplinas. Dessa forma, em virtude da falta de tempo das aulas de artes e de projetos que incluíssem a música nas práticas cotidianas da escola, surgiu a ideia de promover um grupo de canto coletivo em língua inglesa no contraturno dos alunos da manhã com a esperança e a vontade de exercer um projeto interdisciplinar entre as disciplinas de inglês e artes no ano letivo de 2017.

O canto coletivo é uma atividade que inicialmente não tem muitos custos e que consegue agregar várias pessoas de diversas idades e classes sociais, possibilitando o crescimento interpessoal e musical entre seus partícipes. Eu levei a proposta para o grupo gestor para ver a viabilidade do projeto do coral interdisciplinar, que não colocou nenhum empecilho para sua execução nas dependências da escola no turno da tarde.

O Grupo de Canto Coletivo *Foreign Voices* iniciou seus trabalhos com os alunos do Ensino Médio em março de 2017, no turno tarde, ocorrendo nas segundas-feiras das 13:10 às 15:10. Nesse semestre participamos e vencemos a fase regional na escola do Festival Alunos Que Inspiram com a música *Smile* de Charles Chaplin, mas não prosseguimos para a fase estadual. Segundo a Assessoria de Comunicação da Seduc (2017), o “Festival Alunos que Inspiram tem o objetivo de estimular e incentivar o desenvolvimento artístico e cultural, revelando os múltiplos talentos dos alunos das escolas públicas”.

Atualmente, nós estamos terminando o ensaio da versão do grupo Pentatonix da música *Hallelujah* de Leonard Cohen com o foco para a preparação para a apresentação na feira científica da escola, como também o de iniciar os trabalhos de pesquisa e entrevista para a dissertação do mestrado.

3 A PRÁTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Há muito tempo que o trabalho interdisciplinar tem sido colocado como uma necessidade no meio educacional, mas o termo “interdisciplinaridade” foi utilizado sem o devido cuidado, o que ocasionou uma imprecisão de seu significado. Segundo Paviani (2008, p. 14),

O uso indiscriminado do termo no ensino, na pesquisa, no exercício profissional, nos meios de comunicação, em congressos e seminários, em subtítulos de obras científicas, aponta para múltiplos significados e, em consequência, para nenhum significado preciso aceito pela comunidade de professores e pesquisadores.

A etimologia do termo não contribui para definir seu significado, seja utilizando os prefixos inter, pluri, trans ou multi. Porém, através da prática da interdisciplinaridade é que foi possível indicar algumas definições, podendo ser conhecida, segundo Paviani (2008, p. 14) como uma teoria epistemológica, uma proposta metodológica, uma modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores, uma modalidade de aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra, assim como um sintoma de uma crise nas disciplinas escolares.

No século XIII e XIX, a razão era o critério de conhecimento e de lógica formal como base da objetividade, ou seja, quanto mais especializado o conhecimento fosse, melhor ele seria. Todas as áreas do conhecimento almejavam uma maior especialização. “Quanto mais se dissecava a parte, melhor se conhece. Progresso e desenvolvimento são sinônimos de técnica avançada”. (FAZENDA, 1994, p. 16)

Porém, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, escolas de pensamento em vários países têm discutido a respeito na chamada “crise das ciências”, ou seja, uma crise que envolve teorias, modelos, paradigmas. A ciência foi indagada em sua objetividade, pois ela não tem mais lugar nas subjetividades da atualidade. Fazenda (1994, p. 15) relata que “A verdade paradigmática da objetividade tem sido substituída pelo erro e pela transitoriedade da ciência”.

A interdisciplinaridade surge como um indício dessa crise das disciplinas, da fragmentação e da grande quantidade de conhecimento, especialmente quando as disciplinas não conseguem participar das mudanças no processo pedagógico e na construção de novos conhecimentos.

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político-administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. (PAVIANI, 2008, p. 14)

Apesar da polaridade ciência/existência, alguns setores das novas ciências têm buscado a harmonização entre elas para que a objetividade e a subjetividade possam se complementar. As principais conclusões sobre as questões da interdisciplinaridade foram sendo didaticamente organizadas e sistematizadas por estudiosos desse movimento nas décadas de 1970, 1980 e 1990.

3.1 O movimento interdisciplinar nas décadas de 1960 a 1990

Na Europa no período da década de 1960, especialmente na França e Itália, o movimento da interdisciplinaridade surge como oposição à indiferença da academia em relação a qualquer nova proposta de conhecimento, privilegiando o chamado capitalismo epistemológico de algumas ciências. Na França, nomes como os de Jacques Derrida, Pierre Bordieu, Jacques Bouveresse e François Gros estão entre os estudiosos do assunto neste período. Em congressos internacionais, os nomes de destaques são os de Georges Gusdorf, François Guattari e Jean Piaget.

Georges Gusdorf foi um dos pioneiros do movimento a favor da interdisciplinaridade. Ele apresentou um projeto envolvendo as ciências humanas e a UNESCO no ano de 1961, tendo a intenção de agrupar cientistas para realizar uma pesquisa interdisciplinar. De acordo com Fazenda (1994, p. 19), “A intenção desse projeto seria de orientar as ciências humanas para a convergência, trabalhar pela unidade humana”.

Anos mais tarde, em 1971, um comitê com especialistas foi criado com a intenção de produzir um documento que abordasse as problemáticas mais relevantes do ensino e da pesquisa no âmbito universitário. O referido documento demandaria ao ensino das universidades uma ação interdisciplinar voltada a um ensino composto por disciplinas e de suas relações entre outras disciplinas e os problemas da coletividade.

No ano de 1977, em decorrência de possíveis perigos da interdisciplinaridade se tornar uma ciência aplicada, o pesquisador Guy Palmade destacou a importância de sua conceituação para que impasses nessa área fossem solucionados. Ele destaca a dificuldade dos chamados “espíritos solitários”, que anseiam por uma organização científica da interdisciplinaridade, como também relata sobre o risco da interdisciplinaridade se tornar em uma ciência de todas as outras ciências.

A interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960 e de acordo com Lima e Azevedo (2013, p. 129), a interdisciplinaridade “já anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma da ciência e de seu conhecimento, já que interferia na

própria organização da escola e de seu currículo”. Mas, a interdisciplinaridade começa a ser empregada sem o uso de qualquer norma, tornando-se destaque na educação brasileira da época, sendo incluída nas reformas educacionais de 1968 e 1971.

De acordo com Fazenda (1994, p. 30), os educadores neste período se omitiram de suas posições ideológicas dentro das áreas do saber e do agir, permitindo que o Estado utilizasse da interdisciplinaridade para alterar o projeto de uma educação para cidadania. A educação viveu uma época chamada de “tempo do silêncio”, por causa das vozes dos educadores, estudantes e imprensa que foram silenciadas. Este “silêncio” iniciou no fim dos anos 1950, passando pela década de 1960 e 1970.

Neste período os projetos voltados para a área de educação foram modificados em favor da interdisciplinaridade promovida pelo Estado. Fazenda (1994, p. 30) relata que “todo o projeto de uma educação para a cidadania foi alterado, os direitos do aluno/cidadão foram cassados, através da cassação aos ideais educacionais mais nobremente construídos”.

As pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil estão divididas em três momentos:

- a) década de 1970, como a época inicial do processo de estruturação conceitual básica;
- b) década de 1980, como caracterizada pela busca de epistemologias que esclarecessem o teórico e o abstrato; e
- c) a partir do prático, do real; e a década de 1990, como período de definição de uma teoria da interdisciplinaridade.

De acordo com Fazenda (1994, p. 23), o debate sobre a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final da década de 1960 com muitas deficiências em decorrência da falta de reflexão e do modismo sobre a referida temática. Alguns estudiosos avançaram na reflexão da temática, eles nesta época “divulgam as ideias sobre o assunto e apresentam as primeiras contribuições” (PAVIANI, 2008, p. 9). Entre outros nomes destacam-se Hilton Japiassú e Ivani Fazenda.

Hilton Japiassú foi Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ele foi um autor brasileiro de destaque e de produções da área da interdisciplinaridade. O seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* foi a primeira produção significativa sobre o tema no Brasil.

Outra autora a desenvolver uma pesquisa neste período foi a professora Ivani C. A. Fazenda, que atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora associada do CRIE (*Centre de Recherche et intervention educative*) da

Universidade de Sherbrooke – Canadá, sendo membra fundadora do Instituto Luso Brasileiro de Ciências da Educação, na Universidade de Évora – Portugal. Ela, em sua dissertação de mestrado, analisou as proposições sobre a interdisciplinaridade à época das reformas de ensino no Brasil.

A indiferença em relação às questões iniciais e essenciais da interdisciplinaridade gerou o desinteresse dos educadores desse período, empobrecendo o conhecimento escolar e estagnando a educação pelo período de 20 anos. “O barateamento das questões do conhecimento no projeto educacional brasileiro na década de 1970 conduziu a um esfacelamento da escola e das disciplinas”. (FAZENDA 1994, p. 27)

Os estudos tinham a intenção de promover a conceituação de interdisciplinaridade e mostrar as possibilidades de uma teoria da interdisciplinaridade. Apesar disso, os estudos desta década não levaram a uma compreensão dos aspectos teóricos da interdisciplinaridade, no entanto, estes viabilizaram o entendimento de que somente o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar na área educacional não seria o suficiente, pois poderia comprometer análises da interdisciplinaridade no campo da ciência aplicada.

Na década de 1980, o movimento interdisciplinar procurou conceituar a parte teórica a partir da prática, na qual a obra intitulada de *Interdisciplinaridade e ciências humanas* de Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmirini, Smirnov e Ui. Este documento se tornou destaque deste período, pois de acordo com Fazenda (1994, p. 27), ele “trata dos pontos de encontro e cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e da influência que umas exercem sobre as outras, seja do ponto de vista histórico, seja do filosófico”.

Nesta década o educador renasceu, deixando um passado danoso de perda de identidade causada pelo modismo estrangeiro no tempo de silêncio das décadas de 1960 e 1970. Após muita luta em busca da tal identidade perdida do professor interdisciplinar, Fazenda (1994, p. 30-31) buscou observar e registrar o trabalho dos professores, traçando o perfil dos professores com características interdisciplinares em suas mais diversas formas. As fundamentais características encontradas no professor interdisciplinar é a da resistência e da falta de acomodação, que por vezes incomoda alguns profissionais adversos a essa postura. De acordo com Fazenda (1994, p. 31),

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimento de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos.

A década de 1990 é marcada pela contradição nos estudos e pesquisas sobre a interdisciplinaridade, especialmente por causa das práticas intuitivas indiscriminadas desenvolvidas pelos educadores. A interdisciplinaridade como ciência exige uma nova consciência que se apoia na subjetividade em suas contradições. As pesquisas mais recentes têm buscado apresentar o caminho das práticas interdisciplinares intuitivas para poder extrair delas os principais princípios teóricos da prática docente interdisciplinar.

Neste início de século XXI, temos a urgência de novas noções de ensino, de escola e da passagem do que é disciplinar para o que é interdisciplinar. Aqueles que promovem ações interdisciplinares devem estar preparados para a solução de conflitos, o choque de princípios e a aceitação do ponto de vista do outro.

A prática docente está ligada à sua conjuntura histórica, acadêmico, pessoal e profissional. O docente interdisciplinar precisa dialogar com a comunidade escolar e com os outros professores, buscando entre eles a aproximação dos conteúdos e a realização de encontros para uma melhor compreensão de assuntos pertinentes.

A autoridade, os valores e as regras no convívio escolar não devem ser impostas, mas conquistadas. Os professores devem ir além da integração dos conteúdos, buscando promover atitudes e condutas interdisciplinares através do seu envolvimento e compromisso com os saberes.

Portanto, atualmente não há um conceito fechado sobre o patamar de integração entre as disciplinas, nem em relação à conceituação de interdisciplinaridade no aspecto pedagógico e histórico. Para os estudiosos, a interdisciplinaridade é um prelúdio de exploração das potencialidades de cada disciplina, do discernimento de seus limites, do engrandecimento da diversidade.

3.2 A Interdisciplinaridade nos documentos da Educação Básica

Os artigos, os documentos oficiais, as bibliografias ou até mesmo as leis que permeiam a Educação Básica no Brasil mostram que a interdisciplinaridade ainda não consegue ter uma efetividade nas ações da escola, do professor e do aluno.

A importância pedagógica da Interdisciplinaridade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) não aparece explicitamente, mas, apesar disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o Ensino Fundamental e Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) ressoam o uso da interdisciplinaridade, fortalecendo a LDB (1996) em suas metas na Educação Básica.

Os RCN's abordam a interdisciplinaridade apenas duas vezes. A primeira explicita "a possibilidade de utilizá-la no desenvolvimento de projetos de trabalho ao mencionar que a elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo" (BRASIL, 1998b, p. 201) e a segunda orienta didaticamente seu uso em trabalhos em artes visuais ao mencionar que "o professor escolha um determinado contexto para que uma certa imagem possa ser apresentada, permitindo, inclusive, que os trabalhos em Artes Visuais aconteçam também em atividades interdisciplinares." (BRASIL, 1998b, p. 104).

A Interdisciplinaridade e a Transversalidade são apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental juntamente as suas distinções e as suas implicações. Ambos se baseiam na crítica a um tipo de concepção de conhecimento que aborda a realidade de uma maneira distante e neutra. Elas "apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos" (BRASIL 1997, p. 31).

A Transversalidade e a Interdisciplinaridade divergem no princípio em que a primeira se referencia a uma relação entre disciplinas, ou seja, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, em que ela "questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles" (BRASIL 1997, p. 31) e a segunda ao aspecto da didática, na qual ela busca "estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)" (BRASIL 1997, p. 31).

A abordagem interdisciplinaridade dos PCN do Ensino Médio confirma os conceitos já mencionados anteriormente no PCN do Ensino Fundamental, especialmente na probabilidade de inter-relacionar as disciplinas em atividades ou projetos que promovam estudo, pesquisa e ação. Há também um alerta para que a interdisciplinaridade não se torne apenas uma justaposição de disciplinas ou a diluição delas em generalidades.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados. (BRASIL, 2000, p. 76),

Portanto, quando uma disciplina isoladamente não consegue atingir pedagogicamente os objetivos didáticos e práticos a que se propõe, a interdisciplinaridade surge com o intuito de promover a docentes, a estudante e a escola o conhecimento através

dos processos de explicação, de compreensão e de intervenção. “Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado”. (BRASIL, 2000, p. 76)

Os documentos e leis, que se referem à interdisciplinaridade na Educação Básica, fazem considerações do seu uso em projetos políticos e pedagógicos nas instituições escolares no seu dia a dia. Porém, a prática da interdisciplinaridade, na maioria das escolas de ensino básico em que eu trabalhei, é quase que inexistente, aparentando ser mais um modismo que surge nos discursos e nos currículos escolares.

3.3 O uso da Interdisciplinaridade entre as disciplinas de Inglês e Música

A educação seguindo o curso de nossa sociedade tem passado por constantes mudanças. O processo de ensino-aprendizagem tradicional já não corresponde às expectativas dos estudantes da nova geração, tendo os docentes a necessidade de buscar novas formas de atrair a atenção de seu alunado.

As novas demandas pedagógicas não permitem mais que o ensino e as disciplinas sejam apresentados de uma forma fragmentada e descontextualizada, fazendo com que a interdisciplinaridade seja percebida como uma importante proposta de conhecimento e educação dos dias de hoje.

A disciplina de Língua Inglesa é de suma importância no currículo escolar, pois além do ensino da língua, ela é um “complemento importante na formação global do aluno e no enriquecimento de sua personalidade; é veículo de informação cultura, técnica e científica exercendo na sua função educacional um papel formativo às outras disciplinas”. (LEAL *et al.*, 2013, p. 8-9)

Com o mundo cada vez menor por meio da globalização, a importância de ter o domínio da língua inglesa (LI), atualmente, é algo indispensável, pois cotidianamente nos deparamos com inúmeras palavras e/ou expressões em inglês que influenciam a nossa cultura. Segundo Moita Lopes (1996), a LI como língua materna é falada por 375 milhões e como segunda língua é falada por mais de 750 milhões de pessoas. Hoje em dia, mais de um bilhão de indivíduos aprendem inglês. Esta é a principal língua, sendo usada em viagens, negócios e estudos.

Pela aquisição do adequado conhecimento linguístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus

horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos. (BRASIL, 2002, p. 101)

Muitas oportunidades de estudos, seja por intercâmbio, seja por programas em universidades, ou/e de trabalho são conquistadas por aqueles que estão capacitados. O conhecimento de uma língua estrangeira (LE) torna-se um diferencial no mercado de trabalho, acarretando em uma melhor remuneração ou até oportunidades de trabalho fora do país. Está ocorrendo uma vinda de muitos estrangeiros para o Brasil com os mesmos objetivos, por isso é necessário estarmos preparados para esse fenômeno.

Mesmo com um significativo número de profissionais que falam inglês, estes possuem, em geral, o nível básico para o intermediário, portanto, ser fluente é um fator diferencial no mundo globalizado e competitivo. De acordo com Oliveira (2008, p. 1), “Se queremos tornar-nos um país verdadeiramente competitivo, o inglês tem de ser dominado por todos nós com a mesma facilidade com que dominamos o português”.

A aprendizagem é algo muito particular. Encontrar um método de estudo pode ser um diferencial que pode facilitar a aquisição da língua inglesa. Existem diferentes métodos para se estudar outro idioma, tais como filmes, músicas e livros que sejam interessantes ao aprendiz, ou seja, algo que motive uma melhor fruição em estudar, pois apenas se matricular em um curso, ter aula com livro didático e ter um professor pode não ser o bastante. A aprendizagem pode acontecer sem o professor, sem o livro didático, sem a escola e sem muitos outros recursos, mas mesmo que haja o proveito de todos esses recursos, se não houver os fatores que influenciem a motivação, não haverá aprendizado algum. (PILETTI, 2004).

O seu ensino em escolas públicas está cotidianamente encarando desafios, pois já passou por várias dificuldades em relação à falta de professores especializados na área, nos materiais disponíveis na escola (livro didático e/ou dicionários), carga horária insuficiente, classes superlotadas, falta de interesse dos alunos e carência de uma formação continuada aos docentes.

Portanto, o uso da interdisciplinaridade auxiliaria a disciplina de língua inglesa a sair do aspecto tradicional dos conteúdos ministrados em sala de aula e buscaria despertar o interesse do aluno da necessidade do aprendizado da língua estrangeira referida e de estar cada vez mais inserido no mundo globalizado, possibilitando assim, o enriquecimento cultural, técnico e científico.

O trabalho interdisciplinar, nas aulas de inglês e nas outras disciplinares escolares, ainda é uma barreira para muitos professores, especialmente para os da rede pública de ensino, em decorrência da falta de tempo para estudos e de uma formação acadêmica deficiente, como também há a dificuldade dos docentes das disciplinas escolares buscarem integrar seus conteúdos entre si. Apesar dessas barreiras encontradas, Leal *et al* (2013, p. 14) destaca a necessidade do uso da interdisciplinaridade na escola ao afirmar que

É preciso que o professor inclua este processo de aprendizagem em seu cotidiano educacional, pois se todos atentarem para esta inovação da aprendizagem que proporciona um estudo intenso e contínuo terá uma educação qualitativa e alunos cada vez mais serão capazes de competir de forma igualitária.

A situação da disciplina de Música nas escolas públicas é ainda mais complicada, pois apesar de sua grande aceitação e importância na vida das pessoas, a Música fica relegada a um espaço irrisório nas instituições educacionais. No estado do Ceará, as escolas estaduais de Ensino Médio possuem a disciplina de Artes, que existe somente no currículo escolar das turmas do 1º ano do Ensino Médio, e que abrange superficialmente quatro áreas: Música. Teatro, Dança e Artes Visuais.

A música é um recurso didático que interdisciplinarmente pode ser utilizado por todas as disciplinas escolares. “A música é um material didático muito útil e não pode ser desperdiçado. Seu uso na escola é possível não apenas nas aulas de música, mas em todas as disciplinas” (SOUZA, 2014, p. 22). Ela pode ser utilizada para explicitar vários assuntos, agregando e reforçando as explicações dos conteúdos, seja para ajudar a memorizar fatos, fórmulas e regras gramaticais, seja para ampliar o vocabulário na língua portuguesa ou em uma língua estrangeira.

Os docentes das áreas de línguas são os que mais utilizam a música em suas aulas, pois trabalham vários aspectos do uso da língua através das canções. A Língua Estrangeira oportuniza por meio das canções não apenas o aspecto cultural dos países, mas o uso real da língua, exercitando especialmente as habilidades de ouvir (*Listening*) e de falar (*Speaking*).

A música facilita o aprendizado da língua inglesa por vários motivos: O primeiro, os principais artistas e bandas preferidos pelos jovens cantam em inglês, e as músicas deles possuem refrões que fixam nas mentes dos adolescentes, o que possibilita uma maior retenção de palavras e frases, ampliando a capacidade fonética e gramatical. Os aspectos sociais e culturais dos falantes de língua inglesa também são apresentados por meio das músicas. Souza (2014, p. 23) relata que

a cultura também é algo que pode ser ensinado através da música, pois, além da letra e da melodia, a música carrega em si a cultura da língua em que está escrita. Por isso, através dela, é possível estudar elementos culturais do tempo e lugar em que foi produzida.

A música tem o poder de deixar os jovens mais à vontade, e este é um fator que o professor pode fazer proveito. Se o professor souber trabalhar as canções na sala de aula, poderá oportunizar um contato oral significativo no aprendizado da língua inglesa. A ludicidade da música pode auxiliar também no relaxamento da turma, pois muitos estudantes, em especial do Ensino Médio, estão em constante *stress* por causa das provas escolares e dos exames para as universidades.

O adolescente está interligado constantemente à música, especialmente às músicas cantadas em inglês. Uma grande parcela dos jovens nas escolas possui *smartphones*, e estes são utilizados para ouvir música, geralmente músicas cantadas em inglês, causando muitas vezes desconforto em decorrência de muitos utilizarem durante as aulas.

É fundamental que os professores de artes, de inglês e de todas as outras disciplinas escolares insiram o processo de aprendizagem interdisciplinar em seu habito educacional, pois ela proporciona uma interessante opção de aprofundamento nos estudos, tendo mais qualidade educacional e alunos mais preparados para o mundo globalizado.

O uso da interdisciplinaridade promove vários impactos pedagógicos, pois sua metodologia terá diferentes abordagens de acordo com cada disciplina, propiciando articulações entre os conhecimentos e especialmente entre os docentes. O êxito do trabalho interdisciplinar na escola está intrinsecamente ligado a um planejamento e a um compromisso entre os professores interessados, tendo assim, que fazer alterações nas práticas de sala de aula e buscar romper com os modelos antigos de ensino.

Portanto, o professor interdisciplinar de Inglês e de Artes necessita ser um profissional em constante formação, que observa as mudanças ao seu redor e que busca participar delas, promovendo aos seus alunos um novo olhar para o conhecimento através de novas formas de trabalhos e da percepção das transformações do mundo via interdisciplinaridade.

4 METODOLOGIA

4.1 Abordagem da pesquisa

Por referir-se a uma pesquisa que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 2001, p. 22), pressuponho que a pesquisa qualitativa seja a mais oportuna, até porque abordarei a ligação da prática da arte, no caso a música, com seus processos de ensino-aprendizagem, focando na qualidade, visto que, segundo a autora referida acima, a abordagem se preocupa

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MAYO 2001, p. 21-22).

Assim, o foco da minha pesquisa qualitativa está em analisar o uso de um grupo de canto coletivo no processo de aprendizagem de música e de língua inglesa. Entre os estudantes pertencentes ao grupo, há uma significativa troca de saberes, propiciando um desenvolvimento coletivo em que a participação de todos os alunos é fundamental para a pesquisa. Considero que sou o pesquisador, mas também sou objeto da investigação ao passo que a pesquisa e a reflexão surgirão do meu fazer docente.

De acordo com Malheiros (2011), a abordagem qualitativa aponta que não dá para quantificar tudo, pois cada indivíduo se relaciona com o meio de uma maneira única, havendo assim a necessidade de uma análise intensa e particularizada. De acordo com Oliveira (2008 *apud* MOREIRA, 2002), as características da pesquisa qualitativa são:

- 1) O interesse é de interpretar a situação com a visão dos próprios participantes;
- 2) O interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A conduta de estudo é flexível;
- 4) O processo é o que interessa e não o resultado;
- 5) O comportamento das pessoas na formação da experiência está ligado ao contexto;
- 6) Reconhecer que a pesquisa influencia na situação e que o pesquisador também é influenciável pela situação da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que leva em consideração todos os aspectos mencionados nas características da pesquisa qualitativa referidas anteriormente.

4.2 A pesquisa participante e a pesquisa-ação

A pesquisa participante, de acordo com Grossi (1981, p. 43): “É um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise da sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes”.

Para os autores Le Bortef (1985) e Demo (1995), a pesquisa participante e pesquisa-ação são consideradas sinônimos, mas em contrapartida a isso, Thiollent (1985) aponta que essas pesquisas não podem ser confundidas. De acordo com ele (p. 15), “Toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação”.

De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação é difícil de ser definida por dois motivos que estão conectados. O primeiro é de que ele se manifesta de várias formas por ser um processo muito natural. O outro é porque ele se desenvolveu em diferentes áreas e de diferentes maneiras. Contudo, a pesquisa-ação é conceituada como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT 1985, p. 14)

Assim, a intervenção da pesquisa de aprendizado de música e língua inglesa via canto coletivo ocorreu com a participação cooperativa dos alunos, a pesquisa-ação foi o método científico adotado para a referida investigação. Eles criaram novos saberes comigo e ajudaram na coleta de dados, seja respondendo aos questionários, seja nas entrevistas.

A pesquisa-ação é um ótimo recurso para os docentes, visto que é uma forma de investigar e de participar da prática, podendo assim melhorar a percepção do que foi investigado. “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica” (TRIPP 2005, p. 447).

Segundo Thiollent (1985), os objetivos da pesquisa-ação são dois: um objetivo prático e um objetivo de conhecimento. A prática da pesquisa envolve o desenvolvimento da minha prática professoral, como também a prática dos meus alunos, seja no contato com a música e a língua inglesa, seja na sociabilidade entre eles. O objetivo de conhecimento é o de interdisciplinarmente aprender a língua inglesa via letras de músicas e pronúncia das palavras, como também a música ao praticar técnicas básicas musicais, tais como respiração, ritmo etc.

Eu, professor-pesquisador, tenho conhecimentos que serão a base para realizar uma análise reflexiva da realidade dos meus alunos e dos elementos que os integram. Assim, ao participar e analisar cotidianamente a realidade do grupo de estudantes que estou pesquisando, tenho buscado constantemente refletir sobre minha prática de ensino, podendo assim aperfeiçoá-la. Tripp (2005, p. 445) relata que, na área educacional, a pesquisa-ação: “[..] é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”.

4.3 Plano de ação

A pesquisa-ação prosseguiu com a utilização de um plano de ação, que é uma ação em que os partícipes principais são os elementos do contexto ou da instituição observada. A ação do plano refere-se ao que carece ser feito ou modificado para a realização de uma problemática específica (THIOLLENT, 1985). Os principais partícipes eram os estudantes que participaram do grupo de canto coletivo *Foreign Voices*, que foi criado na intenção de ser o foco da intervenção. O planejamento da ação será detalhado *a posteriori*.

A ação proporcionou aulas que integravam o aprendizado da língua inglesa através da pronúncia dos sons de palavras, seja cantando ou falando, de traduções de palavras das canções e do aspecto musical por meio de exercícios de técnica vocais básicos, com destaque na respiração e aquecimento vocal. Além de intensificar as habilidades musicais dos alunos, a ação teve o objetivo de oportunizar a eles uma experiência nova; desenvolver a desenvoltura social e para o canto, além de incorporar novas formas artísticas em suas vidas. A fase exploratória foi dividida em três momentos, os quais serão tratados posteriormente.

4.3.1 1º momento

Nesta etapa, eu planejei antecipadamente as primeiras aulas. Convidei os estudantes dos 3º ano do Ensino Médio do turno manhã da escola a participarem do grupo de canto coletivo que iniciei. Ao criar o grupo, o objetivo era de ampliar a proposta a todos os alunos do turno manhã do colégio, no caso da instituição em questão, mas não teria como abarcar um grande percentual de discentes neste ano corrente em decorrência da minha falta de tempo.

Inicialmente não houve muita adesão ao projeto de canto coletivo com músicas em inglês, em decorrência das aulas acontecerem no período do contraturno, porém, posteriormente, consegui a adesão de alguns alunos ao oferecer notas àqueles que participassem. No grupo, comecei com a aula de apresentação do projeto, trabalhamos com elementos básicos de técnica vocal: exercícios de respiração e de aquecimento, auxiliando a percepção rítmica dos alunos em relação ao andamento das músicas.

Posteriormente, apresentei a escolha da música *Smile*¹ de Charles Chaplin como música inicial e pedi que os alunos sugerissem algumas músicas para serem ensaiadas nas aulas do projeto. Depois os alunos receberam a letra e ouviram a referida canção.

Essa primeira etapa aconteceu na primeira aula, correspondente ao mês letivo de março. Em seguida, apresento o resumo deste encontro:

- a) 1º momento: apresentação do projeto do coral de canções inglês;
- b) 2º momento: conceitos básicos de técnica vocal (exercícios de respiração, aquecimento vocal e ritmo);
- c) 3º momento: apresentação da música *Smile*;
- d) 4º momento: entrega da letra da música e acompanhamento da canção pelo computador;
- e) 5º momento: conversa e opiniões sobre o que acharam da música.

4.3.2 2º momento

Nesta etapa, trabalhei com a prática das palavras da letra da música *Smile*, trabalhando a pronúncia em inglês, seja falando palavra por palavra, seja cantando e utilizando grupos de palavras para formar a sonoridade da poética da música. Esta fase ocorreu da segunda aula até a 6ª aula, compreendendo os meses de março e de abril.

Nesta etapa, surgiu a oportunidade de os alunos participarem do Festival Alunos Que Inspiram, que foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Este festival é dedicado aos estudantes do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual de ensino. Posteriormente, apresento a sequência didática de forma resumida:

- a) 1º momento: acompanhamento aprofundado das palavras da música *Smile*;
- b) 2º momento (repetição): a canção foi falada e cantada palavra por palavra

¹ CHAPLIN, Charles. *Smile*. Lea Michele (Glee Cover). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bZxamUU0x4>> Acesso em: 4 mar. 2017.

várias vezes, buscando aprender a sonoridade dos fonemas, seja em cada individualmente, seja a sonoridade formada por grupos das estrofes;

- c) 3º momento (tradução): aprendizado do significado do que foi cantado;
- d) 4º momento: conversa sobre as dificuldades encontradas e de soluções.
- e) 5º momento: apresentação no Festival Alunos Que Inspiram.

4.3.3 3º momento

Após a apresentação no festival, nós coletivamente escolhemos uma nova música para ensaiarmos. Canção da cantora Amy Winehouse, chamada de *Back to Black*². Posteriormente, ao traduzir a letra da música, eu e os alunos percebemos que a letra não seria apropriada para ser ensaiada e apresentada, pois causou constrangimento a uma aluna do grupo de canto coletivo.

Essa fase aconteceu no final do mês de abril e de algumas semanas do mês de maio. A sequência didática resumida foi:

- a) 1º momento: escolha de uma nova música: *Back to Black* de Amy Winehouse;
- b) 2º momento: tradução da letra escolhida;
- c) 3º momento (jogo): discussão da viabilidade da música.

4.3.4 4º momento

Após a rejeição à música anterior, apresentei uma música chamada de *Hallelujah*³ de Leonard Cohen, mas na versão de um grupo chamado Pentatonix. Expliquei que era uma música muito conhecida e que não haveria em sua letra algo que pudesse causar algum conflito. Adiante os alunos receberam a nova letra e também ouviram a referida canção.

Essa etapa ocorreu do mês letivo de junho até o final do mês de agosto. Apresento aqui o resumo dos encontros:

- a) 1º momento: apresentação da música *Hallelujah*;
- b) 2º momento: entrega da letra da música e acompanhamento da canção pelo computador;
- c) 3º momento: conversa sobre o que acharam da música e espaço livre para

² WINEHOUSE, Amy. *Back To Black*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TJAfLE39ZZ8>> Acesso em: 21 abr. 2017.

³ COHEN, Leonard. *Hallelujah*. Pentatonix (Cover). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LRP8d7hhpoQ>> Acesso em: 25 mai. 2017.

opiniões diversas.

- d) 4ª momento (repetição): a canção foi falada e cantada palavra por palavra várias vezes, buscando aprender a sonoridade dos fonemas, seja em cada palavra individualmente, seja a sonoridade formada por grupos de palavras das estrofes;
- e) 5º momento: tradução, aprendizado do significado do que foi ensaiado;
- f) 6º momento: Reflexão. Avaliação: debate.

Esse plano de trabalho foi a primeira proposta, que pôde ser modificado de acordo com as circunstâncias. Também foram consideradas as ideias dos estudantes, momento em que foi sondado os tipos de músicas que gostariam de aprender e que estivessem relacionados à disciplina de Artes, pois, não há um método pronto e acabado, de maneira que a sequência acima explicitada apresenta uma organização do trabalho pesquisado, com planejamento de intervenção da referida pesquisa-ação, que também possibilita a reformulação do trabalho executado.

4.4 Universo e Amostragem

Nesta pesquisa, analiso o potencial pedagógico de aprendizagem de música e de inglês via canto coletivo a partir do estudo e da prática da sonoridade das palavras em inglês, combinado com exercícios vocais e rítmicos básicos e de ações formativas no contexto de um projeto escolar interdisciplinar, que são justamente a ação da pesquisa, uma vez que, de acordo com Baldissera (2001, p. 6), “A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo”. A participação do professor pesquisador dentro do processo de conhecimento dos alunos do coral é evidenciada através da interação entre eles, na qual estes estudantes possam se sentir confiantes e confortáveis para contribuir no processo e nas questões propostas. Não se trata apenas de uma coleta de informações.

Compreendo, portanto, que o fim último desta pesquisa é similar a da citada pelo referido autor, que visa entender os aspectos pedagógicos desta proposta de ensino.

As aulas foram ministradas para oito (8) alunos, dois homens e 6 mulheres, de turmas do 3º ano do Ensino Médio diurno do Colégio Estadual Liceu de Caucaia, no grupo de canto coletivo que criei, chamado de *Foreign Voices*, cujos encontros aconteceram no contraturno, às segundas-feiras, das 13:30 às 15:30h, no laboratório de informática da escola, durante o ano letivo de 2017. Houveram dezoito (18) encontros nos dias já anteriormente

citados, e 2 encontros extras em preparação ao “Festival Alunos que Inspiram”, com a duração de 2 horas em cada aula. Os nossos materiais de apoio foram: cópias das músicas, computadores com acesso à internet, Datashow, caixas de som, violão, canetas, pinceis.

Quanto à seleção dos alunos para a pesquisa, realizei dessa forma: abri inscrição para os alunos de todas as turmas do 3º ano do Ensino Médio do turno da manhã, desde que tivessem disponibilidade para dia e horário divulgado. A amostragem para o projeto de pesquisa foi feita através da coleta de dados.

A participação do grupo de alunos na pesquisa se deu pela cooperação, tanto na presença nas aulas quanto na coleta de informações. Os estudantes puderam trazer sugestões de várias músicas que ajudaram no desenvolvimento do grupo de canto coletivo.

4.5 Coleta de dados

As técnicas de coleta de dados aplicadas nesta pesquisa foram através da observação participante, de gravação em áudio e vídeo das aulas, de entrevistas semiestruturadas com um grupo focal. Segundo Kauark (2010, p. 62), na observação científica, “são aplicados atentamente os sentidos a um objeto, a fim de que se possa, a partir dele, adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação deve ser exata, completa, imparcial, sucessiva e metódica”.

O tipo de observação feita nesta pesquisa foi a de observador participante, em que coletei informações nas aulas do projeto de canto de músicas em inglês realizadas as segundas-feiras no contraturno da escola que trabalho. Para Minayo (2001, p. 59-60),

O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

O registro da observação possui uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na descritiva relata-se o fenômeno observado e a parte reflexiva considera o suporte do professor pesquisador, que procura tratar do que foi outrora observado.

O diário de campo foi utilizado como suporte para os registros acima mencionados. As minhas percepções e reflexões foram dispostas neste mecanismo de pesquisa. De acordo com Minayo (2001, p. 63),

Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

A gravação em áudio e vídeo das aulas do grupo de canto coletivo e das entrevistas foram mecanismos muito importantes para a pesquisa qualitativa, no qual foi possível ampliar as minhas observações realizadas no período das aulas através de análises que foram feitas a posteriori. “Fotografias e filmagens se apresentam também como recursos de registro aos quais podemos recorrer. Esse registro visual amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (MINAYO, 2001, P. 63).

As entrevistas tiveram o objetivo de observar e perceber se houve um melhor aprendizado de língua inglesa e de música dos alunos pesquisados no grupo de canto em relação às aulas ministradas. A pesquisa com entrevista semiestruturada ajuda na possibilidade de haver uma melhor versatilidade no momento de criar novos questionamentos.

4.6 Análise de dados

Para a fase de análise dos dados, apliquei a técnica da análise de conteúdo, que apesar de ser mais utilizada na pesquisa qualitativa, também contempla a pesquisa quantitativa (MINAYO, 2011), e pode apontar duas funções na aplicação da técnica, que são: verificar hipóteses e/ou questões e a outra está relacionada à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

De acordo com Bardwin (1977, p. 42), a técnica de análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Essas técnicas foram consideradas tanto no relato dos sujeitos pesquisados como no ambiente escolar em que estão cotidianamente estabelecidos. Inicialmente, realizei a reprodução das entrevistas e conversas com os alunos do projeto. Em seguida, a partir dos dados coletados através da observação, das entrevistas e de outros procedimentos, busquei pontos e questões na fala dos alunos até estabelecer uma ordem de significados para definição do resultado da pesquisa. A análise dos dados está de acordo com os objetivos da investigação da pesquisa e será exposta posteriormente.

5 QUANDO AS PALAVRAS CANTAM: DA PALAVRA FALADA AO CANTO

“Ephtah!... Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, sonhados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo, do início de todas as eras...” (Marisa Trench de O. Fonterrada)

5.1 Trabalhando os sons falados e cantados

Neste capítulo, apresentarei o trabalho realizado nos momentos das aulas e que foram explicitados no plano de ações, no qual abordei algumas atividades direcionadas ao aprendizado fonético das palavras em inglês, bem como o seu uso no canto coletivo, promovendo também o aprendizado do significado das canções escolhidas em questão, que foram incorporadas através da prática e do diálogo entre o professor regente e os alunos participantes.

Os processos na aprendizagem das músicas acontecem por etapas, pois a aquisição da habilidade de cantar em língua inglesa não depende apenas da perícia musical do participante, mas também do empenho em trabalhar a fonética da língua inglesa nas aulas e em casa. Os alunos do projeto demonstraram interesse nas aulas práticas e sempre buscavam seguir as orientações propostas nas aulas. Contudo, a participação deles demonstrava níveis diferentes de interesse e de habilidade. Quando chamava os estudantes para falar ou cantar partes das canções escolhidas, muitos permaneciam estáticos em seus lugares, porém, aos poucos, eles seguiam o que era proposto e começavam a repetir as palavras ou os grupos de sons das frases das músicas. Havia o desejo de participar, mas a timidez, o receio de errar e o costume das aulas tradicionais, os condicionava a não se expor, permanecendo sentados, nem sempre em silêncio, mas explicitamente demonstravam insegurança.

5.1.1 Acolhimento inicial dos alunos

Ao chegar para ministrar a aula do projeto, no laboratório de informática, solicitei que os alunos que organizassem as cadeiras em um semicírculo para a iniciação da atividade. Logo em seguida, indaguei-os se haviam trazido cadernos para anotação dos conteúdos da aula. Somente alguns alunos haviam levado, portanto tive que disponibilizar algumas folhas de papel ofício para os alunos que esqueceram.

Expliquei aos estudantes que a primeira música que iríamos inicialmente trabalhar foi escolhida por mim, mas que posteriormente eles poderiam sugerir canções. Pedi aos estudantes que tivessem um grande compromisso com o projeto que iríamos desenvolver. Como eles ainda não conheciam o projeto, fiz uma leitura e expliquei como seria feito o trabalho nas aulas, pois eu sabia que muitos deles nunca tinham participado de grupos de canto coletivo. Expliquei sobre os horários e a duração das aulas.

Em seguida, abordei inicialmente um pouco sobre aspectos corporais e técnicos para o canto. Eles sugeriram que eu explicasse de maneira mais lenta e com pausas sobre as partes do aparelho fonador e sobre a forma correta de respirar. Eu comecei a sentir que o projeto estava sendo melhor entendido, pois tiveram tempo de assimilar os conteúdos. Os alunos se mostraram empolgados com o conteúdo apresentado.

5.1.2 (Re)conhecimento da música

Entreguei a eles a primeira canção que seria trabalhada e pedi que aproximassem as cadeiras. Em seguida, expliquei para eles que escutaríamos a canção *Smile* de Charles Chaplin e alertei para que observassem atentamente o som as palavras em inglês. Logo em seguida, coloquei o áudio no aparelho som do computador e a turma ouviu silenciosamente a canção. A canção foi reproduzida quatro vezes.

Após as repetições, conversei com a turma sobre a melodia e da percepção deles sobre a canção escolhida. Falamos sobre as melhores formas de aprender e de apreender a letra e o ritmo da música. Perguntei para os estudantes da turma como eles se sentiram ao ouvi-la e se ela era agradável aos seus ouvidos. Eles disseram que gostaram da música, porém, que preferiam outras músicas e outros cantores. Expliquei que a escolha de uma canção mais lenta aconteceu em decorrência da melhor compreensão das palavras e que auxiliaria no aprendizado, devido a pouca ou nenhuma experiência em cantar música estrangeira.

Ao final da aula, perguntei-lhes o que acharam do projeto e o que sentiram. Uma aluna relatou que gostou da proposta apresentada e que já estava ansiosa para as próximas aulas. Alguns discentes disseram que o projeto era muito interessante, mas que se sentem inseguros porque ainda não sabiam como iriam acontecer as aulas, por serem assuntos novos para eles.

5.1.3 Sonorização dos fonemas

Na aula seguinte, trabalhei a sonorização das palavras e frases em inglês. Esta parte do projeto propõe um trabalho com os fonemas das palavras da canção *Smile* através da emissão de sons falados e posteriormente os sons cantados. Entreguei a cada um a folha com a letra da canção, depois orientei que os alunos se organizassem para observar na lousa as palavras da música e anotassem o som das palavras que iam ouvindo. Iniciei a atividade falando cada palavra das estrofes com os alunos, pedindo que eles emitissem cada fonema de cada palavra.

Eles seguiram as orientações e logo tiveram dificuldade para manter a precisão na emissão dos sons das palavras. Os sons muitas vezes não atingiam a forma correta de pronunciar as palavras e frases na língua inglesa. Pedi que eles comessem, mas antes lhes disse que começaria mais lentamente, para conseguirem entrar em sincronia com aquilo que ia sendo pronunciado. Depois de algumas repetições, eles foram entendendo a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem dos sons dos fonemas das palavras.

5.1.4 Soltando a Voz

Para esta etapa do projeto, permaneci com os discentes no laboratório de informática, pois em uma sala de aula o som logo poderia incomodar outros alunos e professores das salas vizinhas. A música *Smile* ensaiada pelos alunos não era a versão original, mas a versão apresentada no seriado *Glee*. Organizei a sala e expliquei que eles se orientariam por um *playback* da música, momento em que eu poderia observar como seria cantada cada parte da canção.

O grupo começou a cantar a primeira estrofe da canção, e logo percebi que os alunos sentiram dificuldade de fazer os sons de algumas palavras cantadas. Então, após perceber as dificuldades pontuais, permiti que continuassem, pois eles ainda estavam se familiarizando com a música. Assim, eles puderam trabalhar a insegurança e foram perdendo a timidez para cantar, podendo se divertir com a atividade proposta.

Posteriormente, orientei que agora os sons das palavras emitidas de forma errada, fossem corrigidos, mostrando que este era a barreira e que eles precisavam superar esse obstáculo para avançar no aprendizado proposto no projeto. A partir de então, os alunos buscaram se esforçar mais e, aos poucos, foram adquirindo com mais precisão a dicção correta das palavras e frases da música.

5.1.5 Apresentação na escola

A meta inicial do projeto não vislumbrava preparar uma apresentação na escola do grupo de canto coletivo, mas, apenas trabalhar o aprendizado da música e da língua inglesa entre eles. Posteriormente, ao participar da semana pedagógica na escola, eu percebi que a semana da Feira Científica e Cultural poderia ser uma grande oportunidade de mostrar publicamente o trabalho realizado com os alunos do projeto.

O projeto iniciou uma semana depois do começo do ano letivo de 2017, no mês de março, em decorrência da greve do ano anterior que atrasou o calendário da escola. No final deste mês, a Secretaria de Educação (SEDUC) lançou um edital do “Festival Alunos Que Inspiram” com o objetivo de estimular e incentivar o desenvolvimento artístico e culturalmente os alunos do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino em seis áreas artísticas: artes visuais, música, literatura, audiovisual, dança e teatro.

Os alunos do projeto foram comunicados do festival. Então, conversamos e vimos a viabilidade da participação deles na categoria de música com grupo vocal. Apesar do pouco tempo de ensaio, os estudantes concordaram em participar, pois as apresentações na escola só ocorreriam no final do mês de abril. Nós intensificamos os ensaios para que pudéssemos fazer a melhor apresentação possível.

No dia reservado para as apresentações artísticas na escola que ocorreriam para os alunos dos turnos da manhã, tarde e noite, uma aluna do grupo de canto coletivo não quis se apresentar para a escola, alegando que não estava se sentindo bem para se apresentar. Apesar desse contratempo, os outros participantes desenvolveram de forma satisfatória o canto da música *Smile* para todos que estavam presentes.

A aula seguinte do projeto foi para que pudéssemos avaliar todos os passos dos ensaios até o dia da apresentação. Nós partilhamos sobre como eles se sentiram e o que poderia ter sido melhor em relação ao desempenho deles. Nós sabíamos que a nossa equipe foi a escolhida para representar a escola na etapa seguinte do festival, e que precisaríamos publicar um vídeo da música *Smile*⁴ para que os alunos da escola votassem.

Os vídeos das categorias participantes foram publicados, porém não houve uma mobilização da gestão da escola para que os alunos da escola votassem, ocasionando que nenhuma área artística foi aprovada para a etapa estadual do festival nas categorias

⁴ CHAPLIN, Charles. Smile. Grupo Foreign Voices (Vídeo do Festival). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=gvGwsyFX_yo&feature=youtu.be > Acesso em: 18 abr. 2017.

participantes. Apesar disso, os alunos do projeto ficaram satisfeitos com o esforço e com a participação nesses meses de ensaio na escola.

5.1.6 Os empecilhos e a união do grupo coletivo

A escolha de músicas pelo grupo não era algo planejado *a priori*, mas permiti que eles sugerissem algumas canções. O meu receio era que as músicas selecionadas pelo grupo tivessem a parte da fonética e de articulação das palavras em um nível que impossibilitasse o aproveitamento no aprendizado. O ideal era que as canções tivessem seu andamento de uma forma lenta e com as palavras bem audíveis, de modo que pudesse facilitar o seu entendimento pelos alunos.

No decorrer das aulas, os discentes foram sugerindo diversas canções, e quase sempre eram canções complicadas de trabalhar com grupos de iniciantes. Porém, surgiu a música *Back to Black* da cantora, já falecida, Amy Winehouse. Essa canção é um dos grandes sucessos da artista, na qual o andamento da música era perfeito para a proposta das aulas. O grupo inteiro concordou em ensaiá-la, proporcionando efetivamente a participação dos alunos na escolha da música.

Contudo, há sempre um trabalho de tradução das canções antes do início do ensaio vocal. A música selecionada abordava aspectos da vida pessoal de Amy, explicitando nela o uso de drogas e termos relacionados a sexo em alguns trechos. Os trechos são: 1) “He left no time to regret / Kept his dick wet / with his same old safe bet”; 2) “Me and my head high”; 3) “I love you much / It’s not enough / You love blow and I love puff”.

O primeiro trecho da música aborda o aspecto do companheiro de Amy ter terminado o relacionamento com ela e já ter arranjado outra mulher, mantendo seu “pênis ainda úmido” ao manter sua sexualidade ativa. O segundo trecho da canção mostra a condição de sua mente estar drogada, referindo-se ao termo *Head High* (Mente Chapada). No terceiro trecho selecionado, ela mostra que apesar de amar seu companheiro, isto não é suficiente, pois eles amam mais a cocaína e a maconha (*Blow*: cheirar cocaína e *Puff*: fumar maconha).

Após a tradução, nós discutimos sobre a canção e tudo que ela tratava, iniciando assim o ensaio normalmente. Na semana seguinte, um aluno do grupo de canto me procurou na escola e me informou que uma aluna, por ser evangélica, não iria mais ensaiar em decorrência do conteúdo da música. Eu conversei com os membros do projeto que a referida estudante tinha desistido de vir aos ensaios por causa do conteúdo da música ensaiada,

questionando se poderíamos mudar a canção. Nenhum aluno se opôs a essa mudança e pudemos trazê-la de volta ao projeto.

A nova música escolhida por mim foi a *Hallelujah* de Leonard Cohen, porém, ensaiamos a versão do grupo vocal Pentatonix. O ponto negativo desta etapa foi a de não conseguirmos nos apresentar na Feira Científica da escola, porém, felizmente a referida canção não trouxe empecilho de nenhuma natureza aos membros do grupo de canto coletivo, e conseguimos concluir o projeto no final do mês agosto.

5.2 O grupo de canto coletivo *Foreign Voices*

O grupo *Foreig Voices* foi criado no início do mês de março no ano de 2017, quando abri a seleção para os estudantes da escola. No início, não houve muitas inscrições, mas os que se inscreveram, cerca de 8 alunos do turno manhã do 3º ano do Ensino Médio, permaneceram até o final. Contudo, essa quantidade me permitiu trabalhar de modo mais efetivo em relação à pesquisa, visto que os alunos que permaneceram eram mais dedicados em aprender e em participar do processo das etapas do projeto de grupo de canto coletivo em língua inglesa.

Durante todas as etapas dos ensaios, busquei com os alunos um dia específico para uma apresentação artística na escola, de preferência no final do projeto. A referida apresentação não ocorreu no encerramento das atividades da pesquisa, porém a apresentação no Festival Alunos Que Inspiram foi válida para o que havíamos planejado no início das aulas de canto coletivo.

Durante o processo de aprendizado das músicas, os discentes chegavam empolgados nas aulas, cantando partes das canções trabalhadas nas reuniões anteriores. Já que eles cantarolavam as canções entre eles, buscava sempre motivá-los a escutar e a ensaiar cada vez mais. O trabalho de apresentar músicas de estilos diferentes do que muitos escutavam, não foi um desafio exclusivamente meu, mas especialmente deles, ao estarem abertos ao novo.

Por fim, o processo de desconstrução de hábitos musicais antigos e a da (re)construção de hábitos musicais novos também foi uma tônica significativa do projeto de canto coletivo. Ao executar todos os passos do projeto já descritos anteriormente, fiquei bastante satisfeito com o esforço e com o resultado apresentado pelos alunos ao final da pesquisa.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, exponho a análise das informações recolhidas durante o período da pesquisa de campo. Os tópicos do capítulo foram organizados após a análise dos dados das conversas com os indivíduos investigados através de entrevistas semiestruturadas. Os tópicos foram dispostos assim: um novo olhar para o aprendizado: motivação e participação; experiência musical e de vida; o desafio do canto em inglês. Para manter o anonimato dos indivíduos observados, seus nomes reais foram modificados na escrita da pesquisa.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Idade
Alexandra	18
Lia	16
Liz	16
Mari	17
Oscar	18
Raíssa	16
Tony	17

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

6.1 Um novo olhar para o aprendizado: motivação e participação

Nós vamos aprender a cantar em inglês! Que legal! É possível isso? Que músicas ensaiaremos? É fácil? Quem canta essa música? O professor vai trabalhar a pronúncia? As frases são complicadas? O som das palavras é diferente do português? O senhor está entendendo? O violão da escola está desafinado? Vamos ouvir a música novamente? Entendi a frase. Podemos repetir? Tem que esperar para entrar na música? É necessário prestar atenção! Cada som é importante!

As referidas indagações foram feitas durante o período do projeto interdisciplinar na escola. As perguntas expressam algumas curiosidades dos discentes ao se depararem com uma realidade nova. Apesar de haver um estranhamento inicial, eles foram progressivamente se adaptando ao ritmo diferente do tradicionalismo da sala de aula.

O aprendizado não era apenas dos alunos, mas também o meu próprio aprendizado. O projeto interdisciplinar de música e língua inglesa tinha de ser bem executado para poder dar bons frutos. Em decorrência disso, foi necessário me colocar na posição de

educando, pois, apesar de estar no papel de professor, eu também estava aprendendo com eles e para eles. O grupo de canto coletivo foi uma ferramenta para promover uma nova forma de aprender inglês, fugindo do usual e do tradicional.

Contudo, apesar da minha ansiedade de iniciar as atividades do projeto com os alunos, busquei inicialmente conhecer seus gostos musicais através do diálogo. Trabalhar de um modo não ortodoxo é algo raro em muitas escolas, mas este é um dos focos de ação do meu projeto que viabiliza interdisciplinarmente a prática da música e da sonoridade das palavras em inglês. Schafer (1991, p. 67- 68) afirma:

Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se à ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame dos resultados.

No decorrer de conversas e discussões com os estudantes, observei que eles corroboram com essa metodologia de ensino, pois gostam de participar ativamente do seu aprendizado, necessitam ter sua voz (literalmente) ouvida e anseiam por novas formas de incorporar conhecimento. Por exemplo, a aluna Mari foi questionada se as aulas de música com canções em inglês as auxiliam no aprendizado, relatando o seguinte:

Com certeza. Porque ao cantar... falar palavras com músicas em inglês, eu tenho melhorado bastante em sala de aula. A matéria só no livro é muito chata, só exercício na lousa e no caderno. Ao usar a música para estimular o aprendizado da matéria de inglês, você se diverte e consegue falar palavras de canções e de artistas que você gosta. E acaba te dando mais vontade de aprender mais e mais.

De acordo com o que foi apresentado, segundo a discente, a práxis de sala de aula não estimula o aprendizado, muito menos uma metodologia que não busque nada de inovação para impulsionar a vontade de querer estudar. A rejeição do ensino tradicional existe, pois apesar de muitos alunos não falarem ou por costume, ou por medo de serem repreendidos, percebe-se que esse método de ensino está fadado ao fracasso. Um ensino mais lúdico ou criativo pode promover uma melhora significativa nos índices de rendimento das disciplinas, das notas e do aprendizado de forma geral.

Já a aluna Liz respondeu: “Muito. Porque você está experimentando coisas novas. Você tem a chance de aprender, de cantar, de experimentar várias coisas. Com a música, o aprendizado do inglês fica mais interessante”. Segundo a estudante, o ato de participar do grupo de canto lhe ajuda a desenvolver suas habilidades, além disso, relata que ao cantar em língua inglesa, sente-se mais motivada, por ser fazer algo mais atrativo.

O discente Tony, ao ser questionado sobre se gostaria de participar de apresentações de canto coletivo na sala de aula e na escola, falou: “Seria algo novo e desafiador, porque estaria aprendendo a cantar e também estaria vencendo a timidez”. Novamente, observa-se a expectativa de novidades, de sair do tradicionalismo das práticas da sala de aula.

A novidade ocorre com o uso da música no aprendizado da língua inglesa, Souza (2014, p. 2) relata que:

A utilização do gênero textual “música” no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa ajuda a contextualizar e dar sentido à aprendizagem. Por meio da música, além de discutir temas polêmicos relacionados à vida dos alunos e o mundo em geral, é possível dar condições ao aluno de se descontraí, ter segurança e facilidade de aprender, encontrando a motivação necessária para aprender a Língua Inglesa, possibilitando aos mesmos muito mais que o aprendizado de um código linguístico, oportunizando-os a conhecer diversas culturas e diferentes realidades.

O projeto de música e de língua inglesa trabalha, portanto, tanto a motivação dos alunos, a partir do aspecto do aprendizado coletivo entre os alunos e o professor, como na proposta de intervenção interdisciplinar apresentada nesta pesquisa, que, como aponta a fala do discente, não é usual em sua rotina escolar.

No itinerário de desenvolvimento do projeto, observei que os estudantes buscam entre eles a socialização, apesar de serem de séries diferentes. Eles estão sempre atentos às propostas dos outros alunos, considerando as opiniões e sugestões para um melhor desenvolvimento no aprendizado musical e das palavras em inglês. Consequentemente, além das músicas apresentadas por mim, trabalhamos juntos na indicação de novas canções, assim como a organização dos ensaios para a apresentação na escola.

No tocante a dar sugestões de músicas e de ensaiar, o aluno Oscar afirmou o seguinte:

Eu penso que é muito legal, porque ao invés de só você trazer músicas para a gente ensaiar, trabalha ela conosco. Quando a gente apresenta outras opções, a gente se motiva ainda mais a ajudar nas aulas, porque nós nos sentimos importantes, que podemos participar de todas as etapas das aulas. Quando nós participamos de tudo, eu me sinto mais útil nos ensaios e fora dele e isto me motiva muito, acho que isso acontece com todos os alunos do projeto.

O aluno afirma, em sua fala, identificar a importância da motivação no seu aprendizado, o que me remete a Avelar (2015, p. 75), quando este relata que “[...] a motivação é fator fundamental no processo ensino aprendizagem. Sem motivação não há nem ensino e nem aprendizagem, pois o aluno que está motivado tem energia suficiente para novas aprendizagens se tornando o protagonista de sua aprendizagem”.

Ainda no que se refere à sugestão de músicas, outros discentes falaram:

Eu acredito que, desse jeito, é bom quando nós ajudamos na escolha das músicas, porque a gente pode colocar músicas que a gente já sabe e que podem facilitar nas aulas de música. Alguma música que tenha um ritmo diferente, a gente pode melhorar no objetivo do aprendizado do inglês e no canto. Eu acho que... dá pra fazer dessa forma. (MARI).

É legal pra você não só ficar esperando as canções. Para você poder saber que tudo que tá ensaiado você ajudou na escolha e que foi melhorando, ajeitando pra você, para os outros do grupo, e não fica algo chato, que alguém pode ajudar nas aulas também. Então, você se motiva a fazer o melhor que puder. (RAÍSSA).

Os estudantes indicam que, ao cooperarem na escolha das canções, estes se conscientizam de seus papéis na aquisição das novas informações, promovendo neles uma transformação com base nas suas experiências anteriores e ajudando-os nas aulas do projeto, assim como em suas atividades diárias dentro e/ou fora da escola. A aluna Raíssa mostra ter noção de sua importância no projeto e acha importante que suas ideias e opiniões sejam apreciadas. Ela relata ser mais capaz de desempenhar melhor suas atribuições quando participa do processo de escolha das músicas, pois acha chato quando não pode ajudar ou quanto o professor já traz tudo pronto.

Dewey (1979) é uma respeitável referência ligada à área do aprendizado pela experiência. Ao falar sobre a experiência gerada pelas relações, o autor aponta que o ambiente educacional deveria ser um *lócus* de conhecimento através das trocas de experiências. Para o autor:

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. [...] A educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez em instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos. (DEWEY 1979, P. 301)

Desse modo, os discentes percebem quando não há essa troca de saberes, como a estudante Lia, que mencionou, quando indagada sobre a probabilidade de sugerir músicas, que “É bom porque não fica só esperando as músicas. A gente escolhe uma ou mais canções”; e o aluno Tony, que disse: “Dar sugestões e ideias deixou as aulas mais legais”. Assim, os discentes se apresentaram com mais autonomia nas aulas e na escolha das músicas.

O processo de autonomia ao sugerir músicas e de participar na construção do conhecimento nos ensaios do grupo coletivo acontece através das experiências e estímulos propiciados nas trocas de conhecimentos nas aulas do projeto entre professor e alunos, como também entre os próprios estudantes. De acordo com Paulo Freire (1996, p. 121):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Por exemplo, a aluna Mari relatou:

Eu acho que quando o professor deixa ajudar nas aulas, a pessoa se sente mais confiante e motivado, até porque se sente mais livre, pois não fica o tempo todo seguindo regras e vai estimulando a nossa criatividade. E eu acredito que até o público que assiste às apresentações consegue participar. Também fica melhor de entender os comandos nos ensaios da música e da pronuncia das palavras.

Já o aluno Oscar, ao ser perguntado sobre o que a experiência de aprendizado transformadora, respondeu:

[...] fazer coisas que eu teria vergonha, no caso cantar em público. Logo, o grupo de canto me ajuda nisso, eu consigo me expressar e falar o que eu quero. [...] Pois você perde a timidez aqui. Você se sente estimulado ao ver outras pessoas vencendo os medos e aprendendo algo novo. Então, você acaba se tornando outra pessoa e essa experiência é importante para nossa vida. É um tipo de transformação, de se sentir mais livre.

A aluna Mari se sentiu mais confiante e livre para expressar sua criatividade nas aulas do projeto. Já o aluno Oscar sentiu-se vencendo seus medos. Seu testemunho indica que o trabalho no grupo de canto coletivo para ele foi, além de um crescimento libertador, em relação à sua timidez, como também uma experiência de construção de seu aprendizado junto aos outros discentes e o professor do projeto.

Outros estudantes também relataram o aspecto da liberdade e da autonomia, como Alexandra, que relatou: “Os ensaios trabalham a criatividade e também como improvisar, dando mais liberdade aos alunos para desenvolver o canto em inglês [...]; em diversas situações, a gente consegue se sair bem, e a música te ajuda nisso”. E o estudante Tony, quando lhe perguntei em que as aulas o ajudam, respondeu: “Em tantas coisas que fica difícil falar”.

Por mais que a liberdade e a autonomia criativa sejam importantes, o docente tem que saber intervir para orientar e mediar todos os alunos nesse processo. O trabalho interdisciplinar entre música e língua inglesa trabalha com a vontade e a autonomia de aprender dos educandos, porém isso não quer dizer que as atividades do projeto sejam etapas descoordenadas.

Nesta referida pesquisa, busquei também apresentar claramente o objeto de estudo em relação à minha prática professoral, aprofundando as leituras de autores que baseiam esta pesquisa interdisciplinar e atribuindo as minhas próprias convicções. Desse modo, eu sou

parte desta pesquisa também e procuro transpor minhas dificuldades, me apropriando e incorporando os novos conhecimentos, formando o professor que sou e que desejo ser.

Considero-me, dessa forma, um professor inacabado que cotidianamente tem de rever e de refazer minhas práticas e meus percursos na área da educação, como afirma Freire (2002, p. 73) ao dizer que os homens:

Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.

A construção deste trabalho oportunizou um diálogo entre a minha pesquisa e os autores citados no decorrer do assunto investigado, promovendo e inspirando os caminhos trilhados junto aos meus alunos, através das críticas e das problemáticas apresentadas.

6.1.1 O canto coletivo no olhar dos alunos

Os indivíduos desta pesquisa perceberam a importância do canto coletivo na construção do aprendizado, pois a troca de experiências nas aulas e fora delas foram imprescindíveis para o amadurecimento pessoal e musical nas suas relações cotidianas. De acordo com a aluna Luma, cantar em grupo ajuda mais no aprendizado das canções, que possibilita troca de informações do que está sendo ensaiado; ela destaca que “O meu aprendizado de cantar a música melhora quando eu observo o cantando”. Seu entendimento aponta para a relevância do aprendizado em grupo.

A estudante Lia também relata, declarando o desenvolvimento musical em grupo “É legal você poder aprender a cantar com o professor e com os colegas”. No canto coletivo, ela tem a possibilidade de se desenvolver junto com os outros discentes, dentro da aula do projeto e nas suas atividades diárias na escola. A aluna compreende que coletivamente o desenvolvimento do aprendizado de cantar em língua inglesa é melhor e mais proveitoso. Cantar em grupo é uma experiência que proporciona a partilha dos conteúdos propostos pelo projeto de música e língua inglesa, porém a experiência gerada a partir da partilha de vida produz um desenvolvimento mais significativo na construção pessoal dos discentes.

Para a estudante Alexandra, estar em grupo “motiva a cantar e a se sentir mais a vontade”. Mais uma vez o aspecto motivacional aparece, bem como a percepção de liberdade por estar com pessoas na mesma condição que ela. Para alguns discentes, a rotina, ou as etapas da aula, pode trazer a percepção de estarem limitados, regrados. Cantar coletivamente

trouxe alguns sentimentos em relação ao aprendizado: inicialmente, quando não praticavam o canto em língua inglesa, não estavam tão habituados em emitir corretamente os sons das palavras ou frases estrangeiras, sentiam-se constrangidos, encabulados; posteriormente, no decorrer de várias aulas e de várias atividades, eles foram se desinibindo. A aluna Lia relatou que anteriormente a sua insegurança a deixava presa. Perto do final do projeto, a aluna afirmou que se percebia “mais desenrolada”.

O aluno Tony relatou que “Você aprende melhor as músicas em inglês quando todos cantam juntos, de maneira que todos possam compartilhar os erros e os acertos, podendo corrigi-las, consertando o que for preciso”. O estudante destaca aqui, isto é, a prática coletiva, a consciência da coletividade ao cantar, o sentimento de grupo nas relações.

A discente Raíssa afirmou que o prazer do canto em grupo “É quando, mesmo insegura de cantar por nervosismo ou porque esqueceu parte da letra, você saber que seus colegas vão continuar a música e ajudar naquela hora”. A aluna apontou que os momentos de partilha das aulas com os amigos da escola permitiram um melhor aprendizado dos conteúdos, assim como o seu desenvolvimento pessoal: saber se expressar melhor, saber expor suas ideias para o grupo. As situações ocorridas nos ensaios ajudaram a acelerar o raciocínio, melhorando também o aprendizado musical e da língua inglesa.

Para o estudante Oscar, o projeto de canto coletivo de músicas em inglês traz a possibilidade de “Fazer coisas novas, de cantar de uma forma diferente”, explicação do projeto de uma maneira bastante simples e interessante, pois ele relata que a música oportuniza novos aprendizados e novas experiências. Acredito que o estudante esteja destacando a experiência de aprender a cantar em outra língua, ou até mesmo afirmando a novidade de aprender junto de outras pessoas de uma maneira diferente. Em suma, evidencia-se na sua fala a experimentação do novo, uma inédita forma de fazer música.

A aluna Liz, enfim, destacou que reunir várias pessoas para cantar em inglês é “Uma boa ideia, é legal tentar, é ensaiar e ver o que pode acontecer”. A experiência gerada pela tentativa é importante na vida do jovem, pois eles passarão por isso no decorrer de suas jornadas de vida.

Finalmente, essa experiência de canto coletivo pode ser o início de uma carreira na área musical, podendo despertá-los ao estudo e a profissionalização. Experimentar o canto, seja em qual língua for, pode promover uma mudança particular do aprendiz, assim como pode ser também um artifício de mudança de quem ouve. São diversas as maneiras pelas quais a arte pode nos acontecer.

6.2 Experiência musical e de vida

Aprender com a experiência dos outros é menos penoso do que aprender com a própria.
(José Saramago)

A experiência educativa, de acordo com Dewey (1971, p. 118), não se refere apenas ao aprendizado que acumulamos no passado e no presente, mas também é algo que nos instiga a uma busca constante, sendo assim um processo diário e contínuo de reconstrução do conhecimento, como aponta o autor:

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência.

A relação entre indivíduos também é abordada por Dewey (1971) no que tange ao processo de desenvolvimento da experiência, porém o professor é o responsável em promover os momentos de trocas de experiências entre os discentes, seja de vida, seja de conhecimentos específicos.

[...] O princípio de que o desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que a educação é, essencialmente, um processo social. [...] como membro mais amadurecido do grupo cabe-lhe [ao professor] a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade (DEWEY, 1971, p. 54-55).

Os discentes pesquisados perceberam no decorrer das aulas que o aprendizado deles não envolvia exclusivamente os conteúdos de música e língua inglesa trabalhados pelo professor, mas também a partilha de experiências que foram oportunizadas no decorrer do projeto. A aula de canto coletivo de músicas em inglês foi apontada por eles como um espaço de aprendizado musical e de aprendizado sobre o outro.

A aluna Mari, por exemplo, ao ser questionada sobre como se sentia durante as aulas de canto coletivo de música e língua inglesa, relatou:

Eu me sinto ótima. É um ambiente legal que sempre me deixa estimulada. É um canto em que eu me sinto livre. Lá é um lugar que eu posso cantar... Aprender, cantar, encontrar amigos. É um local em que a gente pode aprender coisas novas na aula. É um canto em que a gente pode aprender com o outro também.

As aulas de canto coletivo traziam satisfação e bem estar a ela, estimulando um encontro com sua própria identidade, compartilhando sua aprendizagem com os outros

participantes da pesquisa. À medida que indaguei sobre como foi participar das aulas do projeto e do grupo de canto coletivo, ela afirmou:

Nossa, pra mim foi muito bom, porque a gente podia cantar... cantar em inglês. Ouvir coisas novas, sentir-se mais livre. Às vezes, como se fosse uma cantora, a gente cantar músicas em outra língua. A gente pode ensaiar junto aos colegas, saber como estão cantando, vendo o que está certo e errado na música. Mas pra mim foi excelente porque fazia parte da nossa rotina da semana. E ensaiar toda a semana, ajuda a pessoa se soltar mais, melhorar a timidez. (MARI).

Na fala da discente, observo que ela tem ciência que essa experiência no grupo de canto coletivo possibilitou a sua ampliação de conhecimento, principalmente quando é oportunizado o acesso à língua inglesa através de canções ensaiadas coletivamente, possibilitando a apropriação do referido assunto, assim como também uma livre interação entre o grupo de estudantes e o docente. O aluno Oscar, por exemplo, em seu discurso referido anteriormente, afirmou algo parecido ao relatar sobre o que o grupo de canto coletivo lhe propiciava. O aluno enfatizou o caráter libertário das aulas de canto em língua inglesa, já mencionado no tópico anterior. Ver os outros transpondo os próprios limites o estimulou a não desistir, a superar sua timidez.

Quando a estudante menciona a sensação de liberdade, percebo que isso indique que seu desejo é a de simbolicamente expressar que essa nova experiência dentro do projeto proporcionou uma maior autonomia no acesso ao conhecimento, que outrora ela não tinha. A fala da discente indica ainda o modo de perceber e de participar do seu aprendizado musical pela interdisciplinaridade com a língua inglesa, como relata Gainza (2008, p. 23):

A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida.

A formação musical pode propiciar esse modelo de experiência, entre outros modelos, mas não somente o de cantar esteticamente bem, considerando que o contato com o público e o trabalho coletivo também podem incentivar a ter a experiência de sentir o que o outro sente, como de acordo com o discente Tony, que relatou que no grupo de canto coletivo é possível trocar experiências, podendo trazer ideias e sugestões para o crescimento de todos. Isso ocorreu nos diversos ensaios, o contato com e entre o grupo foi imprescindível para o desenvolvimento das aulas, pois ali todos os membros eram cantores e também eram públicos, de maneira que os alunos cantaram não só por suas vozes, mas pelas vozes dos

outros alunos, assim como observaram através de seus e de outros olhos, participaram individualmente e coletivamente.

Kater (1997, p.134) também relata a questão do desenvolvimento das aulas através da vivência e do diálogo entre o docente e o grupo de alunos do projeto, buscando motivá-los na aprendizagem das atividades musicais.

A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim, e não ao contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois polos – clientela e professor: Os estudantes, naturalmente, não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polemica que lhes interesse ou simplesmente partindo da prática musical.

Nos ensaios do grupo de canto, a conexão entre alunos e música acontece naturalmente, e o desenvolvimento individual e coletivo ocorre na prática das aulas na escola, como também nas práticas cotidianas, de maneira que o progresso no canto dos alunos pode ser sensivelmente amplificado se houver um comprometimento de estudo por parte do discente. O aprendizado coletivo é importante, sendo uma experiência em que aprendemos com o outro, observando e interagindo com o outro, pois aprendemos quando compartilhamos experiências.

O projeto de canto coletivo interdisciplinar de música e língua inglesa, mesmo com o tempo reduzido da disciplina de Artes, ocorreu em um horário alternativo no contraturno das aulas, oportunizando que os ensaios pudessem acontecer dentro do âmbito escolar. Apesar da dificuldade de realizar um trabalho melhor em decorrência da reduzida quantidade de alunos e do tempo limitado na carga horária curricular, as aulas do projeto tiveram êxito no propósito da experiência de trabalhar o aprendizado interdisciplinar entre as disciplinas referidas anteriormente.

Diante das dificuldades de tempo e de material na escola, o docente tem que ser criativo para viabilizar a construção do conhecimento aos seus alunos, sendo inovador nas suas práticas cotidianas. De acordo com o Freire (2002, p. 66):

Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Enfim, o projeto de canto coletivo possibilita que os discentes potencializem seus talentos específicos nas áreas da música e da língua inglesa, entendam o propósito de suas experiências, um aspecto significativo e motivacional para o aprendizado.

6.3 O desafio do canto em inglês

O projeto interdisciplinar de canto na escola provocou o interesse de alguns alunos para a disciplina de arte e de língua inglesa. Dentro desse projeto, os alunos não precisavam se preocupar com o conteúdo do currículo, notas ou resultados, pois, naquele momento, estavam dedicados a aprender algo novo, que era pronunciar e cantar músicas em inglês. A expectativa de que podiam cantar em uma língua estrangeira fomentou neles a vontade de desenvolver essa habilidade.

O estudante Oscar, por exemplo, mencionado anteriormente, admitiu sua falta de autonomia no processo de aprendizado de língua inglesa na escola, mas que o projeto lhe deu motivação para se dedicar mais. Percebeu que estava acostumado a somente repetir o que o professor trabalhava em sala de aula para ter boas notas, mas que também poderia ter se apropriado e se dedicado melhor ao seu desenvolvimento na disciplina de língua inglesa.

De acordo com Paiva (2009, p. 68): “O professor pode contribuir para formar aprendizes mais bem-sucedidos e autônomos, incentivando-os a se responsabilizarem por sua aprendizagem e conscientizando-os dos processos cognitivos”. O docente pode e deve promover um melhor sentimento de motivação aos seus alunos ao ser essa ponte para a construção da autonomia em sala de aula e na escola.

As aulas interdisciplinares de canto em inglês são atrativas para os alunos. Notei que a maioria dos indivíduos da pesquisa gostou muito. Destacando que nem sempre os momentos das aulas eram divertidos, mas os estudantes buscaram curtir e se alegrar em todas as etapas das aulas independente da seriedade de algumas atividades propostas. O bom humor, as risadas eram parte das aulas em decorrência dos erros durante os exercícios de pronúncia das palavras e isso também faz parte da juventude e da experiência do novo aprendizado deles.

A empatia e a liberdade entre eles também auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, como destacou a discente Mari ao relatar que as atividades junto ao grupo de canto coletivo motivam a desenvolver melhor a pronúncia das palavras das canções em inglês e a segurança durante o canto. Esse é um aspecto primordial no trabalho interdisciplinar e na própria educação por meio das artes, oportunizar o conhecimento teórico e prático dos assuntos trabalhados no projeto, estimular a autonomia e a socialização do conhecimento e de seus sentimentos.

O crescimento musical dos alunos está conectado com o aprendizado formal da música e com as trocas de experiências do grupo de canto coletivo. Menezes (2010, p. 66)

depois de analisar várias pesquisas e experiências musicais, identificou que nelas a formação musical está associada à formação humana, no qual os seus processos educativos promovem “desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, comunicação, concentração, desembaraço, autoconfiança, respeito, responsabilidade, contribuindo na formação da personalidade como um todo”.

O canto em língua inglesa também está ligado aos processos educativos mencionados anteriormente, podendo ser desenvolvidos de várias formas. A maneira escolhida foi a do trabalho de canto coletivo, no qual foram trabalhados os aspectos musicais e os aspectos humanos dos alunos do projeto. O uso de canções em inglês pode promover os aspectos teóricos e práticos das áreas musicais e de língua estrangeira, estimulando e facilitando o seu processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com a promulgação da Lei 11.769/08 e posteriormente a Lei 13.278/16 que busca restabelecer a obrigatoriedade do conteúdo de educação musical no currículo da educação básica, além de dança, teatro e artes visuais, as escolas pouco ou nada mudaram até o momento em seu currículo para melhorar a presença das artes na escola. O conteúdo de música, dança, teatro e artes visuais fazem parte da disciplina de Artes, porém, no Ensino Médio regular do estado do Ceará, a disciplina de Artes só ocorre em uma aula de 50 minutos por semana e que só acontece para as turmas do primeiro ano. Muito pouco para trabalhar todos os conteúdos e formas artísticas inclusas na disciplina.

Em decorrência da falta de tempo dentro do currículo de Artes na escola, o projeto interdisciplinar de música e de língua inglesa aparece como uma alternativa extracurricular para possibilitar um maior contato e motivação aos discentes para o aprendizado das referidas disciplinas. O contato com canções em inglês possibilita além da aquisição da habilidade de ouvir e falar, a oportunidade de conhecer o significado delas, como afirma Vicentini (2008, p. 6):

Ao explorarmos a música, a acuidade auditiva melhora a percepção dos alunos na atividade de “listening”, e consequentemente a produção oral. Estas duas habilidades, de acordo com os alunos, são as habilidades mais difíceis para se desenvolver. O reconhecimento sonoro das palavras contidas nas letras das músicas leva o aluno a pronunciá-las de forma mais correta. Fazer com que o aluno entenda o significado das palavras de acordo com o contexto da música contempla a construção do conhecimento, fazendo com que os educandos possam refletir sobre a mensagem da música tornando-a significativa.

No projeto de canto, o trabalho de aprendizado das canções é feito através de exercícios fonéticos das palavras e das frases das estrofes das músicas. O som cantado, seja na língua inglesa, seja em qualquer outra língua, tem o poder de encantar, tanto a quem canta

quanto a quem ouve.

A perícia no canto surge com o exercício de ouvir e de tentar reproduzir o som repetidamente. Schafer (1991, p. 216) relata que:

Cada som evoca um encantamento. Uma palavra é um bracelete de encantamentos vocais. Consideradas individualmente, suas letras (fonemas) contam ao ouvinte atento uma complicada história de vida. Pronuncie cada um dos seguintes sons foneticamente, do jeito como eles apareceriam numa palavra, ouvindo, ouvindo.

O plano de ação do projeto não possuía uma proposta delimitada de ensino, mas trabalha possibilitando a formação humana dos alunos. Muitos discentes destacaram que eram muito inibidos e que as aulas e os ensaios os auxiliaram a superar a barreira da timidez, de maneira que indicaram perceber seus limites individuais. A estudante Raíssa nos dá um exemplo em seu depoimento:

Eu estou perdendo minha timidez, pois, quando as aulas começaram, eu me sentia muito travada para cantar perto das pessoas. Os ensaios das músicas ajudaram bastante, pois me entrosei com pessoas que só conhecia de vista, e que alguns também tinham o problema da timidez. O cantar e falar em inglês junto aos outros, me auxiliou bastante. E melhorei muito participando das aulas.

A aluna enfatiza outro aspecto que a estimulou, o contato com pessoas que não tinha proximidade, mas que nas aulas surgiram as afinidades musical e pessoal. Coletivamente, a discente conseguiu “melhorar”, isto é, foi superando parte da timidez e sentindo-se estimulada a participar das aulas e dos ensaios.

As aulas de canto coletivo em língua inglesa proporcionaram uma variedade de sentimento aos alunos. As conversas com os estudantes evidenciaram a percepção da evolução musical e pessoal deles, como o aluno Tony, que falou como era participar das aulas e ensaios do grupo:

[...] ao pronunciar as palavras e as frases das músicas em inglês, você vai tirando as dúvidas com o professor e pode dar a sua opinião, pode ajudar a melhorar o canto da música e ajudar os outros a pronunciar melhor. No final, você percebe que a timidez está indo embora. O professor estimula a não ficarmos só ouvindo, que podemos ajudar na aula, para não ficar só ouvindo. Eu sinto que nos unimos muito nesse tempo e ninguém foi deixado de lado.

O discurso do estudante apresenta sua observação em relação às aulas e aos ensaios, de seu aprendizado na língua inglesa, da superação de seus limites pessoais e de sua socialização com os outros. Apresenta também que o canto coletivo oportuniza a participação efetiva deles nas atividades do projeto, que as aulas trazem a sensação de utilidade,

aumentando o sentimento de pertença ao grupo.

O professor regente de um coral ou grupo de canto coletivo precisa ser esse farol aos alunos, conduzindo-os para que as dificuldades sejam transpostas da melhor forma possível. Moraes (2015, p. 59) relata em sua pesquisa com o Coral da ADUFC algo semelhante ao trabalho que desenvolvo com meus alunos no projeto de canto coletivo. Ele destaca, em sua pesquisa, que a professora regente busca:

[...] conscientizar e fortalecer as individualidades numa perspectiva de servir sempre ao todo do coro, para que a segurança de cada um tornasse o todo mais forte, possibilitando a entrega plena de cada integrante às músicas desenvolvidas. Os medos e entraves psicológicos dos cantores eram constantemente combatidos. Comparações entre posturas e responsabilidades do cantor dentro do grupo e posturas e responsabilidades das pessoas na sua vida cotidiana eram também frequentes.

Os relatos analisados até o momento mostram bastante as sensações e os sentimentos dos alunos mencionados anteriormente. As experiências formativas nas áreas musical e língua estrangeira perpassam o que está descrito nesse trabalho de pesquisa. Meu sentimento como docente não é diferente dessa sensação gratificante que o autor expõe, dado que houve grande identificação minha com os alunos que se dispuseram a participar do projeto.

Ainda sobre o esforço e motivação, posso afirmar que houve momentos das atividades do projeto que tínhamos poucos alunos no grupo ou que tivemos dificuldades de encontrar um bom local para ensaiarmos, pois outras atividades “mais importantes” estavam ocupando o laboratório de informática. Os alunos que estavam presentes não esmoreceram. Eu percebi que as dificuldades pontuais nos uniram ainda mais. Esses episódios trouxeram experiências valiosas e muito interessantes, com pontos bons e ruins, mas que possibilitaram a observação das posturas dos alunos e uma reflexão de minha posição de educador.

No Festival Alunos Que Inspiram, o grupo de alunos do projeto participou da atividade de canto coletivo com um novo público, os alunos do turno da manhã, que estavam em todos os lugares do pátio da escola. Os discentes do grupo de canto ficaram nervosos, uma aluna não conseguiu se apresentar por causa da timidez, pois toda a escola estava assistindo a apresentação. Eu os conduzi ao espaço destinado às apresentações artísticas e começamos a cantar a música *Smile* de Charles Chaplin. No final, toda a escola estava aplaudindo; posteriormente alguns colegas professores relataram que gostaram bastante da apresentação e da postura dos discentes no pátio da escola.

Os alunos também relataram que, mesmo com a timidez e a insegurança de cantar

entre eles e na frente de outros alunos na escola, sentiram-se nervosos a princípio, mas superaram essa dificuldade sem problemas, e que os ensaios das pronúncias das palavras faladas e cantadas foram de grande valia para eles, porque os estudantes de outras salas que estavam no laboratório de informática puderam ouvir e se deleitar com as canções. Esse momento não era planejado que houvesse, mas foi muito interessante. O uso do espaço do laboratório era permitido sem problemas, porém, após as férias de julho outras ocupações foram direcionadas ao referido laboratório, então tivemos que ir para a sala de multimeios da escola.

Houve dois pontos negativos:

- a) o primeiro é que muitos alunos chegavam atrasados, ocasionando um aumento no tempo das aulas.
- b) Outro ponto desgastante foram as mudanças de locais de ensaio, pois as atividades e os ensaios ocorriam no laboratório de informática, onde tínhamos todo o material necessário que facilitava nossas aulas, tais como internet, papel, computadores, caixas de som.

Nos últimos meses do projeto, tivemos que ir para a sala de multimeios, que tinha um bom espaço, mas os recursos materiais tinham que ser trazidos, ocasionado uma perda de tempo. Há a necessidade da escola repensar um espaço físico e exclusivo para as Artes.

A parte fonética e de canto coletivo em inglês trabalhada nesta pesquisa são exatamente os aspectos que instigam os alunos a produzir mudanças, melhorar a cada dia, seja na proposta apresentada no projeto, seja nas suas atitudes e atividades cotidianas. Aulas que promovam além dos conteúdos práticos e técnicos da música e da língua inglesa.

Enfim, os alunos apresentaram bastante interesse pelas aulas do projeto. Muitas vezes, chegavam antes do horário e o grupo só saía depois do intervalo do turno tarde, pois os estudantes ficavam ensaiando e esperando o horário do lanche para encontrar os colegas do contraturno. Alguns deles geralmente ficavam, mas eu ia embora em decorrência de dar aula em outra escola no turno noite.

O resultado desse empenho foi nos avanços musicais nos aspectos rítmicos, na respiração e na melhoria da afinação que foram notórios durante o período das aulas, assim como a ampliação do vocabulário em língua inglesa e melhoria significativa nas pronúncias e no canto em língua inglesa, trazendo um *feedback* bastante satisfatório da efetividade do projeto interdisciplinar.

Em agosto de 2017, finalizamos o projeto. Os discentes relataram que foi uma experiência muito válida, pois novos laços foram feitos no grupo de canto, questionaram se o

projeto continuaria no ano de 2018. Eu esperava que sim, porém eu mudei de escola e o projeto foi finalizado no Colégio Liceu de Caucaia. Estou atualmente lecionando em uma Escola de Tempo Integral chamada de Padre Guilherme Waessen. Nesta escola há as chamadas disciplinas eletivas que me daria um tempo substancial para um bom trabalho.

Eu desejo iniciar um trabalho de canto coletivo com músicas em inglês na referida instituição escolar, mas dependerá de uma melhor organização de minha lotação em 2019. Acreditar que a Lei nº 13.278/2016 seja cumprida em todas as escolas do estado do Ceará para que o projeto possa virar uma realidade contínua e eu não tenha que exercê-la como uma atividade voluntária, pois sou professor efetivo da rede estadual.

Dessa forma, as instituições escolares devem oferecer formação musical através de projetos que estejam dentro da carga horária dos docentes, assim, a motivação tanto dos alunos quanto dos docentes só aumentará. A permanência do grupo de canto coletivo é improvável que aconteça, pois a maioria dos membros são alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Contudo, o projeto pode e deverá acontecer com membros novos em uma nova escola, promovendo uma continuidade dessa semente que foi germinada no Colégio Estadual Liceu de Caucaia no ano de 2017. Há a esperança que a disciplina de Artes tenha sua carga horária ampliada ou que seja implantada nas outras turmas do Ensino Médio para que o projeto interdisciplinar de música e língua inglesa possa ser inserido na grade curricular da escola.

7 CONCLUSÃO

Neste trabalho de pesquisa, procurei observar e constatar a importância do ensino de língua inglesa e de música através da experiência do canto coletivo na escola. Este entendimento foi concebido a partir das minhas percepções durante as aulas, assim como também através de afirmações relatadas pelos discentes que participaram de todo o processo do projeto, por meio de entrevistas e de discussões feitas entre o professor e o grupo trabalhado. Portanto, ao colher o ponto de vista dos alunos participantes do grupo de canto coletivo em relação ao processo de ensino/ aprendizagem, por meio do projeto, de formulários e questionamentos que surgiram no decorrer das aulas, foi possível apresentar as etapas abordadas e analisadas no capítulo 6.

A metodologia utilizada foi a da pesquisa-ação, de caráter qualitativo, que permitiu uma abordagem mais versátil quanto ao itinerário da investigação da pesquisa, que está focada na percepção dos indivíduos participantes do processo. A mediação das atividades consistiu na formação de um grupo para a atividade de canto coletivo aberto aos alunos do 3º ano do Ensino Médio da escola que tivesse a disposição de participar.

Primeiramente, a mediação começou quando eu fui avisar nas salas de aula das turmas do 3º ano, no turno da manhã, que eu estava iniciando as inscrições de um grupo de canto coletivo de músicas em inglês. Quando comecei a explicar as atividades práticas que ocorreriam durante o período do projeto na escola, houve uma curiosidade inicial, pois as aulas de arte e de inglês que eles tiveram durante os anos anteriores, foram apenas de caráter teórico. As atividades de canto coletivo apresentadas eram inéditas para muitos deles, destacando que os alunos poderiam sair para outro espaço da escola, fora da sala de aula, e mesmo assim, produzir conhecimento.

Algumas atividades extracurriculares da escola eram realizadas fora da sala de aula: na quadra, no pátio ou no auditório. Porém, cotidianamente os estudantes só saíam da sala de aula para a prática da educação física na quadra de esportes, ou para o laboratório de informática destinados às pesquisas ou trabalhos do PDT (Projeto de Direção de Turma) e para os laboratórios das disciplinas da área de ciências naturais e matemática. Não havia projetos de outras disciplinas com a meta de sair da rotina de sala de aula para trabalhar uma atividade inédita na escola.

Deste modo, o projeto de canto coletivo em língua inglesa trouxe uma nova possibilidade de ensino e de aprendizagem, possibilitando ir além do aspecto tradicional das aulas regulares. A interdisciplinaridade promovida entre as disciplinas de inglês e de artes

priorizavam o fazer artístico através do canto em grupo. O aprendizado na prática era o foco do projeto, contudo, os alunos foram apresentados nas aulas aos conteúdos teóricos relacionados aos aspectos básicos da técnica vocal, tais como exercícios de respiração, aquecimento/desaquecimento vocal e a parte rítmica.

Este trabalho foi batizado por mim de grupo *Foreign Voices*, originado especialmente para promover a proposta do meu projeto na escola e para atingir outros estudantes de outras turmas do Ensino Médio. O grupo de canto, apesar de pequeno, ajudou a melhorar as atividades que eram trabalhadas na sala de aula. Quando os discentes iniciaram, tinham interesses diversos, gostos específicos e diferentes níveis de conhecimento em relação à música e à língua inglesa. Alguns cantavam na igreja, outros haviam aprendido a cantar sozinhos, outros gostavam de inglês e outros nunca tiveram experiências relacionadas ao canto. Comecei apresentando para eles que praticaríamos algumas músicas que seriam destinadas a aprender a cantar na língua inglesa, integrando os aspectos fonéticos e melódicos das canções e, posteriormente, solicitei que os alunos sugerissem canções que poderiam ser ensaiadas.

E, após esse momento, a partir de algumas canções conhecidas por causa de suas versões na língua portuguesa, integramos música e língua inglesa, de modo que as atividades com o grupo de jovens, que necessitavam de mais tempo, se tornaram mais plenas e constantes; pudemos até nos apresentar uma vez para a escola. A duração dos ensaios das músicas dependia da evolução dos alunos em cada aula, com processos sequenciados, de modo que o trabalho de execução musical desenvolvido fosse realizado satisfatoriamente, mas alguns momentos das atividades precisavam de mais tempo do que outras para o seu aperfeiçoamento.

As possibilidades pedagógicas do uso da interdisciplinaridade entre música e inglês se mostraram interessantes e foram percebidas a partir das etapas desenvolvidas nas aulas. Inicialmente o trabalho do projeto com a união da arte musical e da língua inglesa viabilizou um apoderamento do conhecimento destas linguagens, um ensino voltado à fruição da beleza das melodias das canções e dos sons dos fonemas, além de proporcionar a sensibilização ao conteúdo melódico e poético das canções. O contentamento ocasionado por uma nova maneira de trabalhar de forma prática o ensino de artes e inglês configura um aspecto motivacional que ajuda no desenvolvimento satisfatório do projeto, pois a ludicidade promove a diversão e o aprendizado.

Assim, os discentes apresentaram algumas sugestões de músicas e ideias para nossas aulas e ensaios, de modo que puderam participar cooperando com o projeto. Dessa

maneira, eu pude, através dessa experiência com os estudantes, ensinar e aprender. Ao utilizar uma metodologia mais participativa, eu percebi que o conhecimento fluiu mais atrativamente para mim e para os discentes; possibilitando assim um mútuo aprendizado.

As aulas no laboratório de informática trouxeram aos alunos uma nova visão do ambiente escolar, a disposição das cadeiras na sala, a utilização dos dispositivos eletrônicos e de instrumentos no espaço, a organização das etapas das aulas do projeto, postura nos ensaios etc. Tudo favoreceu para que os alunos se enxergassem como os principais responsáveis de sua evolução musical e na língua inglesa. As atividades em grupo propiciaram uma melhor integração entre eles e entre o docente, pois muitos dos discentes tinham dificuldades de interagir com outros alunos em decorrência de timidez ou da falta de confiança. O canto foi percebido como uma particularidade comum a todos eles, visto que, ao cantar, perceberam que estavam se manifestando, com as suas vozes, e experienciando momentos de interação.

Desse modo, as aulas com o grupo *Foreign Voices* me aperfeiçoaram como docente, visto que a trajetória do projeto que foi experimentada através das músicas em língua inglesa possibilitou novas propostas para a sala de aula. Mesmo os estudantes do grupo de canto não tendo muitas aulas de arte na sua grade curricular, eles participaram do projeto não porque se sentiam presos a uma obrigação, mas estavam se divertindo com uma atividade que possibilitava externar não somente a sua voz, mas seus sentimentos e ideias.

Atraídos pela singularidade do uso da língua estrangeira cantada coletivamente dentro da escola, os discentes externaram, através de suas vozes, suas musicalidades e de seus significativos esforços, tomando as rédeas de seus desenvolvimentos nos aspectos pessoal e cognitivo. A curiosidade pelo novo os levou a experimentar novos aprendizados, inclusive o de criar e de explorar. Isso proporcionou trocas de experiências musicais e de vida, externando experiências relevantes entre os alunos e o professor dentro do projeto proposto. As habilidades desenvolvidas no grupo de canto coletivo eram produzidas e compartilhadas, propiciando entre os educandos a motivação e a confiança em prosseguir aprendendo e socializando os talentos dentro e fora da escola, assim como os aspectos de timidez e insegurança apresentados no início do referido projeto interdisciplinar de canto em grupo.

No que se refere à estrutura metodológica, observei que era importante trazer um método de condução do projeto de pesquisa, porém que esta metodologia não ficasse presa a meras instruções previamente organizadas e/ou a passividade dos estudantes, mas que pudesse ser construída a partir da interação do docente com os discentes nas aulas semanais.

A metodologia empregada no projeto necessitava de uma organização diária e cotidiana das práticas, focando no âmbito escolar. Foi preciso planejar as etapas dos processos

de aprendizado de música e da língua inglesa, que apesar de ser muito trabalhado por vários docentes pelo mundo afora, este projeto traz particularidades na proposta, contribuindo com o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, seja na perspectiva da socialização do conhecimento e de vida entre os partícipes, seja com a apropriação e incorporação dos conteúdos propostos por este supracitado projeto. Esta proposta metodológica colaborou para que a experiência interdisciplinar entre Artes e Inglês através do canto coletivo fosse relevante para o aprendizado dos alunos, pois as intervenções realizadas permitiram que professor pudesse perceber um significativo avanço na aquisição de conhecimentos nas áreas previamente referidas.

Enfim, esta pesquisa auxiliou para um novo olhar no ambiente escolar que possui míseras horas ao ensino de arte, sendo ofertado apenas para as turmas do primeiro ano Ensino Médio. A vivência do docente no assunto escolhido para a pesquisa contribuiu para um trabalho mais significativo no aspecto motivacional, o que refletiu na sua prática junto aos estudantes. O assunto, que trata a interdisciplinaridade entre música e inglês, permite que a metodologia de ensino junto à metodologia de pesquisa aplicada, haja satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos.

Escolher músicas que possibilitassem a prática, trabalhando a consciência vocal-rítmica dos alunos, sendo imprescindível adaptar ao nível de aprendizado dos alunos, exercitando e corrigindo paulatinamente os sons das palavras e das frases em inglês. Contudo, estas atividades necessitam de espaço, tempo, e recursos materiais para que a aula interdisciplinar ocorra satisfatoriamente.

A pesquisa empreendida apresentou uma nova proposta interdisciplinar de ensino de música e de língua inglesa, propiciando mais significado no aprendizado do que é lecionado dentro da grade curricular dos alunos nas referidas disciplinas, devendo ser posteriormente aprimorada através de novas pesquisas. Ela oportuniza um melhor contato entre o docente e os discentes, possibilitando mais liberdade ao criar e ao se expressar. Contudo, a referida pesquisa não está limitada ao âmbito escolar, podendo ser adaptada a outros espaços de aprendizagem. Atualmente, o planejamento de ensino também necessita instigar a busca de novos saberes, valorizando e aperfeiçoando o conhecimento prévio dos alunos. A experiência artística pode e deve fazer parte do cotidiano dos alunos, pois ela é suporte indispensável na formação do ser humano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernanda Lopes. **A importância do canto coral como meio de musicalização não formal**. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística). Rio de Janeiro, RJ, 2005. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/fernandaalves.pdf>>. Acesso em: 6 de maio 2016.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC. **Alunos que Inspiram**: fase regional do Festival inicia nesta quarta-feira com a participação de 360 trabalhos, 2017. Disponível em:<<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/211-noticias-2017/12349-alunos-que-inspiram-fase-regional-do-festival-inicia-nesta-quarta-feira-com-a-participacao-de-360-trabalhos>> Acesso em: 20 de jul.2017.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, José Teixeira. O regente de coro: educador e artista. In: **I Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música**, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música/UNIRIO, 2010. p. 232-243.

AVELAR, A. C. **A motivação do aluno no contexto escolar**. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia. v.3, p. 71-90, mar. 2015. Disponível em: < <https://goo.gl/abkbjs>> Acesso em: 17 abril 2018.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. Sociedade em debate, Pelotas, v.7, n.2, p.5-25, Agosto/ 2001. Disponível em:< <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 25 dez. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977. Disponível em:<<https://docslide.com.br/documents/bardin-laurence-analise-de-conteudopdf.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato**: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRANDVIK, Paul. Choral tone. IN: WEBB, Guy B. (ed.). **Up front! Becoming the complete choral conductor**. Boston: E. C. Schirmer, 1993. p.147-186.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base (Ensino Médio). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>> . Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> . Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <<https://goo.gl/ZhviC1>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>> Acesso em: 17 junho 2016.

_____. **PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**/Secretaria da Educação Média e Tecnológica? Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CARMINATTI, Juliana da Silva, KRUG, Jefferson Silva. **A Prática do canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais Pensamento Psicológico**. Vol. 7, nº14, enero-junio, 2010, PP. 81-96, Pontifica Universidad Javeriana Colômbia. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/801/80113673007.pdf>>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

CATANI, Afrânio Mendes. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, mar. 2011. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091012>>. Acesso em: 23 março 2016.

CHAPLIN, Charles. Smile. Lea Michele (Glee Cover). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=5bZxamUU0x4>> Acesso em: 4 mar. 2017.

_____. Smile. Grupo Foreign Voices (Vídeo do Festival). Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=gvGwsyFX_yo&feature=youtu.be> Acesso em: 18 abr. 2017.

COHEN, Leonard. Hallelujah. Pentatonix (Cover). Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=LRP8d7hhpoQ>> Acesso em: 25 mai. 2017.

COPETTI, A. A. O; ZANETTI, A; CAMARGO, M. A. S. **A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons**. XVI Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão, 2011. Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/a-musica-enquanto-instrumento-de-aprendizagem-significativa-a-arte-dos-sons.html>>. Acesso em: 9 junho 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

FAZENDA, Ivani A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FEDERIZZI, Roberta Bassani. **O canto coral no processo educativo estético**. IX ANPED SUL, 2012.

FERNANDES, Ângelo José. **O Regente e a construção da sonoridade coral**: uma metodologia de preparo vocal para coros. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo. **O regente moderno e a construção da sonoridade coral**: interpretação e técnica vocal. Revista Per Musi, Belo Horizonte, nº 13, jan – jun, 2006, p. 33-51. Disponível em: <http://musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/num13_cap_03.pdf>. Acesso em 9 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Prefácio. In: FONTERRADA, Maria Trench de Oliveira. 2. ed. **De tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

GROSSI, Yonne de S. **Mina de Morro Velho**: a extração do homem. Rio, Paz e Terra, 1981.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNKER, D. B. O movimento coral no Brasil: breve perspectiva administrativa e histórica. In ANPPON, **Manuscritos do livro a ser publicado**: a arte da regência coral. Brasília, DF, 1999.

KATER, C. Entrevista: Encontro com H.J.Koellreutter. **Cadernos de Estudos**: educação musical. Org. Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravez/EMUFG/FEAFAPEMIG, n.6, 1997, p.131-144. p.134.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa**: guia prático/ Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. Itabuna: Via Litterarum, 2010. Disponível em: <<http://197.249.65.74:8080/biblioteca/bitstream/123456789/713/1/Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

LANI-BAYLE, M. História de vida: transmissão intergeracional e formação. In: PASSEGGI, M. da C. (org.) **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Editora da UFRN, 2008b. (vol. 3). p.297-316.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 51-81.

LEAL, A. et al. Interdisciplinaridade no Ensino de Língua Inglesa. Transformar – Revista do centro de Pesquisa e Extensão. Fundação São José, Itaperuna, nº 10, 2013. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/fsj/interdisciplinaridade-no-ensino-de-lingua-inglesa> Acesso em: 16

mar. 2017.

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: < <https://goo.gl/9gRDza> > Acesso em: 8 fev. 2017.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MATOS, E. A. **O artista, o educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente ou artifícios às artimanhas.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2002.

MENEZES, Evandro Carvalho de. **Aprendizado musical coletivo: uma possibilidade democrática de iniciação musical e formação humana.** Paidéia do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura. Belo Horizonte. Ano 7, n. 9, p. 59 - 70 jul./dez., 2010. Disponível em: < <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/1291> > Acesso: 5 mai. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas SP: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MORAES, Davi Silvino. **Formação humana e musical através do Canto Coral: um estudo de caso no Coral da UFC.** 2015. 163f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Revista Travessias, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

OLIVEIRA, Jorge Pacheco de. **A competitividade nacional e a questão da língua.** Disponível em <<http://www.ordemeconomistas.pt/xportalv3/publicacoes/dossier.xvw?a-competitividade-nacional-e-a-quest%25C3%25A3o-da-l%25C3%25ADngua&p=86303>>. Acesso em: 13 maio 2016.

OLIVEIRA, Marilena, OLIVEIRA, J. Zula. **O regente regendo o quê?** São Paulo: Lábaron Gráfica e Editora Ltda. 2005.

PAIVA, V. L. M. **Autonomia e complexidade.** In: LEFFA, V. J. (Ed.). Linguagem & Ensino. Pelotas, v. 9, n 1, p. 77-127, 2006.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do. Sul: Educ, 2008.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 17ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

PRUETER, Priscilla Battini. **O Ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias de ensaio**. Dissertação (Mestrado em Música). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/gGNVcx> >. Acesso em: 10 de maio 2016.

RIBEIRO, H. R. **Palestra na I Oficina de Administração Coral**. Federação de Coros de Brasília. 1998.

RIBEIRO, Henrique Wesley Gueiros. **Semeando vozes: um relato das práticas de Marcos Leite e Tranka**. 2007. 51 f. Monografia (Graduação) Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

RODRIGUES, André Victor. **Educação: Governo lança Programa de Ensino Integral no Ceará**, 2017. Disponível em: <[http/http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/19578-cec-duc](http://http://www.ceara.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/19578-cec-duc)>. Acesso em: 20 de jul.2017.

SANTANA, Ana Lúcia. **Canto Coral**. InfoEscola – Navegando e aprendendo. 2010. Disponível em: < <http://www.infoescola.com/musica/canto-coral/>>. Acesso em: 4 de maio 2016.

SANTANA, M. A. D.; RIBEIRO, S. S. C. A prática do canto coral no ensino fundamental: Uma alternativa de socialização e formação crítica reflexiva. FaSeMCIências, **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**. Vol. 6, n.2, jul-dez, 2014. Disponível em: < <http://www.fasem.edu.br/revista/index.php/fasemciencias/article/view/71>>. Acesso em: 6 de maio 2016.

SANTOS, Elias Souza de. **Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina Canto Orfeônico na Escola Normal de Aracaju (1934-1971)**. São Paulo: s.n., 2012. Disponível em:< <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29112012-104629/en.php>>. Acesso em: 20 junho 2017.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos**. Cadernos de Estudo: Educação Musical – Associação Artístico-Cultural da UFMG, São Paulo, n.2, p.1-14, 1991.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

SMITH, Brenda & SATALOFF, Robert Thayer. **Choral pedagogy**. San Diego: Singular Publishing Group, 2000.

SOUSA, Simone Santos. **Vygotsky e o coral na escola**. 2009. Disponível em: < https://www.academia.edu/s/8168c200fd?source=ai_email> Acesso em: 15 maio 2016.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-voz em contexto coletivo**: ações vocais formativas no canto coral. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3504/1/2011_DIS_SSS_OUSA.pdf>. Acesso em: 2 de maio 2016.

SOUZA, Márcia Maria de. **O ressoar da música nas aulas de inglês**: escolha, utilização e novas possibilidades / Márcia Maria de Souza - João Pessoa, 2014. Disponível em:<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/M%C3%81RCIA_MARIA_DE_SOUZA_O_Ressoar_da_M%C3%81sica_nas_Aulas_de_Ingl%C3%AAs.pdf> Acesso em: 20 mar. 2017.

SOUZA, Daiany Secco de. A música como motivação do Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produção Didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_lem_artigo_daiany_secco_de_souza.pdf> Acesso em 15 abril 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

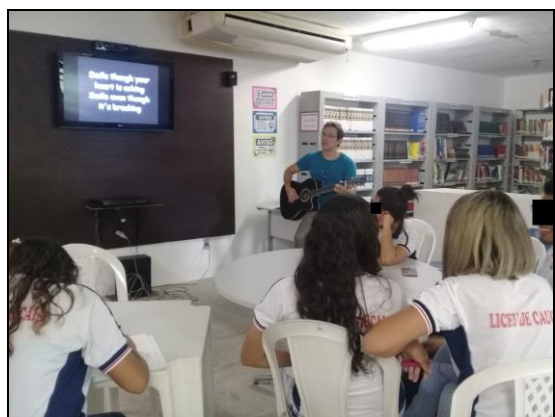
TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, set./dez. 2005, ano/vol.31, n.3, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005, p.443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias. **Histórias de Vida e Genealogia**: Categoria Narrativa Específica em Busca do Tempo Perdido. Revista Linha d'Água – Língua, Literatura, Ensino, n. 24 (2), p. 313-328, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/viewFile/37361/40081>>. Acesso em: 7 de abril 2016.

VICENTINI, Cristina Teixeira. **Ensino de inglês através da música**. Curitiba/Maringá: SEED/UEM, 2008. Disponível: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>> Acesso em: 5 de mai. 2018.

WINEHOUSE, Amy. Back To Black. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=TJAfLE39ZZ8>> Acesso em: 21 abr. 2017.

APÊNDICE A – FOTOS DAS ATIVIDADES DO PROJETO



ANEXO A – SMILE (CHARLIN CHAPLIN) – GLEE – LETRA E CIFRA

Tom: C

C C9
 Smile, though your heart is aching,
C7+ C9
 Smile, even though it's breaking;
C6 Eb° Dm Bb° A7
 When there are clouds in the sky, you'll get by
A4/7 Dm A5 Dm7 Dm6
 If you smile through your fear and sorrow,
Fm Bb9
 Smile, and maybe tomorrow
C Cm7 C6 Dm A5 G6 G7
 You'll see the sun come shining through for you.

C C9
 Light up your face with gladness,
C7+ C9
 Hide ev'ry trace of sadness,
C6 Eb° Dm Bb° A7
 Although a tear may be ev - er so near,
A4/7 Dm A5 Dm7 Dm6
 That's the time you must keep on trying,
Fm Bb9
 Smile - what's the use of crying?
C9 C Cm7 C6 Dm A5
 You'll find that life is still worth while

(First time)

G6 G7 C Am7 Dm7 G4/7 G7
 If you'll just smile.

(Last time)

G6 G7 C Cm7 C6
 If you'll just smile.

ANEXO B – BACK TO BLACK (AMY WINEHOUSE) – LETRA E CIFRA

Tom: Dm **Intro: Dm Gm Bb A7**

Primeira Parte:

Dm **Gm** **Bb** **A7**
He left no time to regret / Kept his ... wet / With his same old safe bet

Dm **Gm** **Bb** **A7**
Me and my head high / And my tears dry / Get on without my guy

Dm **Gm** **Bb** **A7**
You went back to what you know / So far removed / From all that we went through

Dm **Gm** **Bb** **A7**
And I tread a troubled track / My odds are stacked / I'll go back to black

Refrão:

Dm **Gm**
We only said goodbye with words / I died a hundred times
Bb **A7 (TAB 1)** **Dm**
You go back to her / And I go back to / I go back to us

Segunda Parte:

Gm **Bb** **A7**
I love you much / It's not enough, / You love ... and I love puff

Dm **Gm** **Bb** **A7**
And life is like a pipe / And I'm a tiny penny rolling up the walls inside

Refrão: (2x)

Dm **Gm**
We only said goodbye with words / I died a hundred times
Bb **A7**
You go back to her / And I go back to

Terceira Parte:

Dm **Bb7M** **F** **A7** **Dm** **Bb7M** **F** **A7**
Black, black, / Black, black / Black, black, / Black, / I go back to / I go back to

Refrão (2x)

Dm **Gm**
We only said goodbye with words / I died a hundred times
Bb **A7**
You go back to her / And I go back to

Dm
Black

ANEXO C – HALLELUJAH (L. COHEN) – PENTATONIX – LETRA E CIFRA

Tom: C **Intro: C Am C Am**

C **Am** **C** **Am**
 I've heard there was a secret chord / That David played and it pleased the Lord
F **G** **C**
 But you don't really care for music, do ya?
C **F** **G** **Am** **F**
 Well, it goes like this / The fourth, the fifth, the minor fall, the major lift
G **Em** **Am**
 The baffled king composing Hallelujah
F **Am** **F** **C** **G** **Am**
 Hallelujah, Hallelujah / Hallelujah, Halleluuuuuuujah

C **Am**
 Well, your faith was strong but you needed proof
C **Am** **F** **G** **C**
 You saw her bathing on the roof / Her beauty and the moonlight overthrew ya
C **F** **G** **Am** **F**
 She tied you to the kitchen chair / She broke your throne and she cut your hair
G **Em** **Am**
 And from your lips, she drew the Hallelujah
F **Am** **F** **C** **G** **Am**
 Hallelujah, Hallelujah / Hallelujah, Halleluuuuuuuuujah

C **Am** **C** **Am**
 Well, baby, I've been here before / I've seen this room and I've walked this floor
F **G** **C**
 I used to live alone before I knew ya
C **F** **G** **Am** **F**
 And I've seen your flag on the marble arch / And love is not a victory march
G **Em** **Am**
 It's a cold and it's a broken Hallelujah
F **Am** **F** **C** **G** **Am**
 Hallelujah, Hallelujah / Hallelujah, Halleluuuuuuuuujah

C **Am** **C** **Am**
 Well, maybe there's a God above / But all I've ever learned from love
F **G** **C**
 Was how to shoot somebody who outdrew ya
C **F** **G** **Am** **F**
 And it's not a cry that you hear at night / It's not somebody who's seen the light
G **Em** **Am**
 It's a cold and it's a broken Hallelujah
F **Am** **F** **C** **G** **Am**
 Hallelujah, Hallelujah / Hallelujah, Halleluuuuuuuuujah

F **Am** **(3x)** **F** **C** **G** **Am**
 Hallelujah, Hallelujah / Hallelujah, Halleluuuuuuuuujah

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE REVISÃO E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICO-GRAMATICAL

Eu, Enoe Cristina Amorim Rodrigues, casada, CPF 671129513-72, Carteira de Identidade nº 20010022121-52, graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) portadora do diploma de nº 410 – fls. 190 do livro S1-00023, devidamente registrado no Ministério da Educação, declaro para a Universidade Federal do Ceará (UFC) que revisei a dissertação do MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES intitulado APRENDIZAGEM DE MÚSICA E INGLÊS NO CANTO COLETIVO de ANTONIO VICTOR ALMADA CARVALHO. Declaro ainda que o presente trabalho de conclusão de curso encontra-se de acordo com as normas ortográficas e gramaticais vigentes e de acordo com as normas estruturais da ABNT.

Fortaleza, 22 de maio de 2018.



Enoe Cristina Amorim Rodrigues