



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

VICENTE OBEDE QUENTAL LEITE

**O ENSINO DE CULTURA POR MEIO DA MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA**

Cajazeiras – 2018

VICENTE OBEDE QUENTAL LEITE

O ENSINO DE CULTURA POR MEIO DA MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA

Monografia de Graduação apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa – da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Linha de pesquisa: Ensino de Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Luciana Parnaíba de Castro

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

L533e	<p>Leite, Vicente Obede Quental. O ensino de cultura por meio da música nas aulas de língua inglesa / Vicente Obede Quental Leite. - Cajazeiras, 2018. 60f. : il. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Ma. Luciana Parnaíba de Castro. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2018.</p> <p>1. Língua inglesa - ensino. 2. Cultura de língua inglesa. 3. Música. I. Castro, Luciana Parnaíba de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.</p>
UFPG/CFP/BS	CDU - 811.111

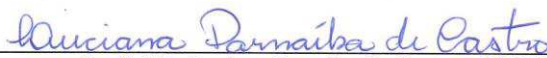
VICENTE OBEDE QUENTAL LEITE

O ENSINO DE CULTURA POR MEIO DA MÚSICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA

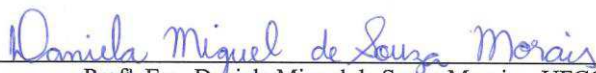
Monografia de Graduação apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em Letras – Língua Inglesa da
Universidade Federal de Campina Grande como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovada em 06 de Novembro de 2018.

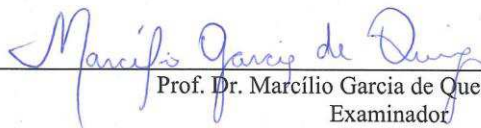
Banca Examinadora



Prof.ª. Ma. Luciana Parnaíba de Castro – UFCG
Orientadora



Prof.ª. Esp. Daniela Miguel de Souza Morais – UFCG
Examinadora



Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga – UFCG
Examinador

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves – UFCG
Suplente

AGRADECIMENTOS

- ❖ A Deus por sempre ter me sustentado e iluminado desde sempre, firmando meus pés no chão quando os problemas quiseram me derrubar.
- ❖ A minha orientadora, professora Ma. Luciana Parnaíba de Castro, pela liberdade que me concedeu durante a elaboração desta pesquisa, pela paciência, profissionalismo e, acima de tudo, pela amizade.
- ❖ Aos professores Daniela Miguel de Souza Morais e Marcílio Garcia de Queiroga, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa.
- ❖ Aos meus colegas e amigos, Bianca Lins, Daniel Sousa e Henrique Pedro, pelas conversas, desabafos e por sempre estarem ao meu lado, me apoiando quando precisei.
- ❖ Aos meus amados pais, Fabiana e Paulo, por me amarem incondicionalmente e não terem medido esforços para me incentivar a chegar onde estou.
- ❖ Aos meus amados irmãos, Omero e Oséias que, mesmo distantes, também sempre me apoiaram.
- ❖ A Lasaro Gomes por estar permanentemente ao meu lado durante todo o curso e produção deste trabalho, me fortalecendo e me impulsionando a ir adiante a todos os momentos.

RESUMO

O advento da globalização trouxe consideráveis avanços para as ferramentas de ensino, principalmente no que diz respeito às línguas estrangeiras. Dentre estas ferramentas, a música continua sendo um dos mais eficazes meios de ensino de língua inglesa, por carregar fortes traços culturais dos povos e nações de onde provem, justamente porque cada povo insere suas características próprias em cada expressão musical produzida, seja letra, melodia ou mesmo nos instrumentos utilizados na produção de sua arte. Assim, é possível apresentar tais aspectos durante o ensino de línguas, já que, na contemporaneidade, não são poucas as nações onde o inglês é a primeira língua, a segunda ou o idioma mais falado, tornando-se parte dos costumes locais. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo geral observar a relevância do uso da música como ferramenta de ensino de cultura de língua inglesa, focando não apenas nos países mais conhecidos que tem o inglês como primeira língua, mas enfatizando outras nações de outros continentes. E por objetivos específicos, temos: 1. Identificar como este gênero pode ser empregado em sala de aula; 2. Refletir sobre a efetividade do aprendizado de cultura ao utilizá-lo; 3. Indicar as possíveis diferenças no tocante aos objetivos do seu uso específico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de natureza analítico-descritiva, efetuada através de revisão de literatura e análise de letras de músicas, cujos resultados serão analisados de forma qualitativa. A pesquisa está fundamentada em autores como Hall (2006), Mendes (2012), Shin (2017), Costa (2018), entre outros. Espera-se que contribua academicamente, no que diz respeito a apontar as contribuições da música no ensino de cultura de língua inglesa, bem como na descoberta e evidência de outras ferramentas de ensino, enfatizando os aspectos sociais e culturais do uso do idioma, enxergando-o não apenas como um meio de comunicação, mas também como parte inerente da cultura de uma civilização.

Palavras-chave: Cultura. Música. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The advent of globalization has brought considerable advances to the teaching tools, especially as far as foreign languages are concerned. Among these tools, music continues to be one of the most effective means of teaching English, because it carries strong cultural traits of the peoples and nations from which it originates, precisely because each people inserts their own characteristics into each musical expression produced, whether they are lyrics, melody or even in the instruments used in the production of their art. Thus, it is possible to present such aspects during language teaching, since, there are many nations where English is the first language, second or most spoken language, becoming part of local customs. In this sense, the main objective of this work is to observe the relevance of the use of music as a tool for teaching English language culture, focusing not only on the most known countries that have English as their first language, but also emphasizing other nations of other continents. And as specific purposes, we have: 1. Identify how this genre can be used in the classroom; 2. Reflect on the effectiveness of culture learning in using it; 3. Indicate possible differences regarding the objectives of its specific use. It is a bibliographical research, analytical-descriptive, carried out through literature review and analysis of lyrics, which results will be analyzed in a qualitative way. The research is based on authors such as Hall (2006), Mendes (2012), Shin (2017), Costa (2018), among others. It is hoped that it will contribute academically, with respect to pointing out the contributions of music in the teaching of English-language culture, as well as in the discovery and evidence of other teaching tools, emphasizing the social and cultural aspects of the use of the language, not only as a means of communication, but also as an inherent part of the culture of a civilization.

Keywords: Culture. Music. English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	9
1.1 Definições de língua e cultura e suas interpolações	9
1.2 O cenário do ensino de cultura de língua inglesa no Brasil.....	14
1.3 Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira.....	17
2 A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	22
2.1 Características e usos da música.....	22
2.2 A inserção da música no ambiente da sala de aula.....	23
2.3 A relação emocional e identitária com o aprendizado de língua estrangeira através da música.....	26
2.4 A música como representação de cultura.....	30
3 ANÁLISE DAS CANÇÕES ‘***FLAWLESS’ E ‘FREEDOM’ DE BEYONCÉ	33
3.1 Os aspectos do feminismo em ‘*** <i>Flawless</i> ’.....	33
3.2 A crítica ao racismo em ‘ <i>Freedom</i> ’.....	38
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47
ANEXOS	54

INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização, houve consideráveis avanços nas ferramentas de ensino, especialmente no tocante às línguas estrangeiras, como, por exemplo, internet, computador, smartphone e Datashow. Dentre estas ferramentas, a música continua sendo um dos mais eficazes instrumentos no ensino de língua inglesa por carregar fortes traços culturais dos povos e nações de onde provem. Isso se deve ao fato de cada povo inserir suas características próprias em cada expressão musical que produzem, seja ela letra, melodia ou até mesmo nos instrumentos utilizados na produção de sua arte.

Deste modo, é possível apresentar tais aspectos durante o ensino de línguas, visto que, na contemporaneidade, não são poucas as nações onde o inglês é a primeira língua, a segunda ou o idioma mais falado, sendo, pelo menos, ensinado em escolas ou cursos de idiomas e, de alguma forma, presente como parte dos costumes locais.

É importante ressaltar que a música, como toda expressão artística, traz em seu processo de criação considerável peso emocional, tornando-se veículo das mais variadas necessidades humanas, como por exemplo, críticas sociais, posicionamentos políticos, homenagens, declarações de amor, mensagens fúnebres, bem como expressões idiomáticas e culturais. Por este motivo, não é possível determinar uma função específica para a música se considerada fora de um contexto social, sendo, porém, útil para fins múltiplos, como diversão e ensino.

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo geral observar a relevância do uso da música como ferramenta de ensino de cultura de língua inglesa, focando não apenas nos países mais populares que têm o inglês como primeira língua, mas enfatizando outras nações de outros continentes. E por objetivos específicos: 1. Identificar como este gênero pode ser empregado em sala de aula; 2. Refletir sobre a efetividade do aprendizado de cultura ao utilizá-lo; 3. bem como indicar as possíveis diferenças no tocante aos objetivos do seu uso específico.

A motivação surgiu das observações durante experiências em sala de aula, na disciplina de Estágio Supervisionado, nas quais os alunos se mostraram envolvidos quando o gênero 'música' foi incluído nas atividades, participando e internalizando o conteúdo ministrado com uma efetividade maior do que quando utilizados materiais de outra natureza, como atividades escritas e dialogadas, que funcionavam como apoio em debates e discussões.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, já que, segundo Heerdt (2007), se amplia na tentativa de explicar algo com base nos postulados publicados em fontes

como livros, artigos, manuais e etc.; de natureza analítico-descritiva, pois, como afirmam Cervo e Bervian (1983, p. 55), “(...) analisa, observa, registra e correlaciona aspectos que envolvem fatos ou fenômenos, sem manipulá-los”, efetuada através de revisão de literatura, cujos resultados serão analisados de forma qualitativa. Os materiais utilizados foram livros, monografias e artigos encontrados nas plataformas SciELO e Google Acadêmico e na biblioteca da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cajazeiras. Além disso, analisaremos as letras das músicas “****Flawless*”¹ e “*Freedom*”, a fim de demonstrarmos os traços sociais, políticos e culturais contidos em suas letras.

Esta monografia está dividida nos seguintes capítulos: a primeira seção tem por título “O ensino de cultura nas aulas de Língua Inglesa”, no qual é apresentada uma contextualização acerca de cultura e da importância de seu ensino nas aulas de línguas, de acordo com as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) e autores referentes ao tema citam no que se refere ao mesmo, bem como as propostas educacionais a respeito do ensino de culturas de línguas estrangeiras.

A segunda seção, “A música como ferramenta de ensino de Língua Inglesa”, expõe os benefícios deste gênero em atividades em sala de aula, a fim de que se compreenda sua importância, com base nos pressupostos de Hall (2006), Mendes (2012), Shin (2017), Costa (2018), entre outros. A terceira seção é intitulada “Análise das canções ‘****Flawless*’ e ‘*Freedom*’ de Beyoncé”, na qual se identificam os subsídios da reflexão sobre os discursos feminista e racial, respectivamente, presentes nas canções, mostrando como podem influenciar na formação do aluno, enquanto sujeito crítico e na sua noção de identidade cultural; a quarta seção consiste nas considerações finais e, por último, as referências.

Espera-se que a pesquisa contribua academicamente, no que diz respeito a apontar as contribuições da música no ensino de cultura de língua inglesa, bem como na descoberta e evidência de outras ferramentas de ensino, enfatizando os aspectos sociais e culturais do uso do idioma, enxergando-o não apenas como um meio de comunicação, mas também como parte inerente da cultura de uma civilização.

¹ Os três asteriscos fazem referência à classificação de três estrelas que o grupo musical do qual a cantora era integrante na infância, Girls Tyme, recebeu ao participar de uma competição televisionada, sendo desclassificada.

1 O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, será apresentado o arcabouço teórico, sobre o qual a presente pesquisa está fundamentada. Inicialmente serão descritos os conceitos de língua e cultura e sua possível inter-relação. Em seguida, será discorrido acerca do atual cenário do ensino de língua inglesa e, por fim, uma explanação dos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras, bem como de que forma o componente cultural pode ser inserido na sala de aula.

1.1 Definições de língua e cultura e suas interpolações

A princípio, de acordo com Coelho (2001), é essencial conceituar língua e cultura para se compreender a provável interdependência entre ambas e sua relação com o tema trabalhado. Segundo Kaplan (1975 apud COELHO, 2001), a língua é um dos meios de manifestação do conceito de cultura, posto que este é mais complexo.

O dicionarista Scottini (2009, p. 338), define “língua” apenas como “idioma”. Por outro lado, Hall (2006) explica que a língua é a entidade através da qual a humanidade se comunica e interage entre si mediante códigos arbitrários orais e auditivos frequentemente usados, pelo que Coelho (2001) afirma que tal definição apresenta as condições de intercomunicação e relação, que tem parte na utilização da língua; constitui o ato como oral e auditivo, demandando, por isso, um emissor e um receptor, pertencentes a certo grupo, usuários de uma mesma língua que é componente de sua cultura.

Sarmiento (2001) também cita que a definição de linguagem é primordial para entender o exercício do ensino de língua inglesa, podendo esta ser vista como um código lógico desassociado de práticas sociais e culturais. Desta forma, memorizamos e ministramos o código para que os aprendizes utilizem-se deste ao carecerem se comunicar. Neste contexto, linguagem e cultura estão dissociadas. Todavia, também se pode perceber a linguagem como elemento social, onde memorizamos e ministramos o código correlacionado às suas prováveis obras, configurando a elaboração simultânea de obras com a linguagem. Assim sendo, se concebe linguagem, sociedade e cultura interligadas.

Então, a fim de que se entenda o que é língua/linguagem, Mendes (2012, p. 669) postula que, na concepção greco-romana ainda vigente, concebia-se a linguagem como “objeto da razão, reflexo do pensamento e, portanto, fenômeno a ser estudado independentemente de qualquer referência a línguas específicas”, pois se entendia ser possível aplicar os elementos de análise a qualquer idioma característico. Contudo, Peter (2004)

explica que os estudos historicistas se apoiavam na concepção de língua como sendo viva e suas ligações internas, percebendo-as como eventos de mutação e renovação contínuos. Assim, temos: de um lado, uma compreensão de língua como um objeto cujas características próprias são imutáveis e estáticas e, do outro, o entendimento desta como algo vivo e em movimento constante, ambas baseando-se nas ideias do linguista suíço Ferdinand de Saussure.

Ainda segundo Mendes (2012, p. 669), a propensão a conceber a língua como “entidade abstrata”, desvinculada de sua característica social, teve o reforço do linguista americano Noam Chomsky, que defende a noção de que “as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais” (MENDES, 2012, p. 669). Diante disso, a língua/linguagem passou a ser estudada de duas perspectivas: a formalista e a funcionalista. De acordo com Oliveira e Wilson (2008, p. 236):

A perspectiva formalista trata, assim, de uma concepção antiga e forte de prestígio, que concorreu e muito concorre ainda na formação dos docentes de letras. As noções de *certo* e de *errado*, as tarefas de análise linguística que ficam apenas no âmbito da palavra, do sintagma ou da oração, a atividade de interpretação de textos como o exercício da procura do *verdadeiro* sentido ou do que o autor quer dizer são poucos dos muitos exemplos que poderíamos citar de práticas envolvidas nas salas de aula sob a luz da concepção formalista de linguagem (grifos dos autores).

Deste modo, a concepção formalista trata a língua como um conjunto de combinações que fornecem sentido ou não aos usuários, de modo que a ordem das palavras influencia na formação deste sentido, não sendo possível a emissão de palavras sem uma ordem que produza significado.

Já a concepção funcionalista é explicada por Soares (2004, p. 169) como as compreensões de língua como “sistema”, predominante no ensino de gramática, e de língua como “expressão estética”, no estudo de textos, é substituída pelo conhecimento da língua como “comunicação”. Os propósitos passam a ser “pragmáticos” e “utilitários”: concerne a ampliar e aperfeiçoar os hábitos do aprendiz como enunciador e interlocutor, por meio do uso e apreensão de códigos verbais e não-verbais variados.

Assim, Clark (1996, p. 3) afirma que “fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação e em conjunto”. No tocante a isto, Sarmiento (2001) explica que mais do que executar suas funções inerentes, quando empregarem a linguagem, os indivíduos devem

dedicar-se emparelhados em unidades sociais, já que a linguagem é essencialmente empregada com finalidade social. Os idiomas, tais como os identificamos, não subsistiriam se não executassem sua função social.

Diante disso, se poderia questionar, afinal, qual a relação entre língua e cultura. Estabelecendo esta relação, Porter e Samovar (1993, p. 16) postulam que “uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma sociedade”, utilizado na representação da experimentação humana no interior de uma sociedade geográfica ou cultural. Nessa perspectiva, artefatos, acontecimentos, vivências e sensações possuem uma denominação exclusivamente em razão de que um grupo de indivíduos assim decidiu chamá-los. Já que é um sistema impreciso de reprodução alegórica do real, o sentido dos vocábulos é subordinado a uma vasta série de concepções.

Igualmente, Hall (2006) declara que, sendo a língua uma entidade social e não individual antecedente à existência humana, articular em um idioma não é somente representar e dar sentido à originalidade e aos sentimentos do homem; mas também pôr em prática o vasto conjunto de sentidos já inerentes ao nosso idioma e em nossas práticas sociais. Além do mais, os sentidos dos vocábulos são instáveis, de modo que surgem nos vínculos de semelhança e divergência que as palavras têm com outras no meio dos símbolos do idioma.

No tocante a isso, Bizarro e Braga (2005) afirmam, ainda, que, caso seja tomada sincronicamente, como recurso de conversação inter e intrapessoal, assim como esquema de ilustração, a língua é produtora de cultura apta a construir e demolir ligações sociais. Tal afirmação é reforçada por Vidal (1996), quando argumenta que o uso da linguagem não tem somente a finalidade de propiciar novidades pertinentes, ou de transformar as convicções do outro; por muitas vezes, se propõe gerar, preservar, exibir, fortificar ou extinguir relações sociais. Ainda, Ullman (1980, apud Coelho, 2001) postula que a linguagem precisa ser imersa no âmbito sociocultural e não separada como algo incomum e diferente, pois reflete um pensamento.

Neste sentido, Sarmiento (2001, p. 13) define o uso de uma língua como “um empreendimento bastante complexo, como sabem aqueles que tentam aprender uma língua estrangeira depois de adultos”, pois existe ainda mais a conhecer do que somente ser apto a formar e identificar sentenças. Assim sendo, “a comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida” (SARMENTO, 2001, p. 13). Ainda assim, é requerido que o receptor distinga os objetivos comunicativos do emissor baseado em suas falas, sendo primordial que haja, em adição, um conjunto partilhado de valores e pressupostos.

Hall (1993) explica os hábitos verbais como períodos de comunicação frente a frente, interpostos pela cultura, nos quais uma comunidade de indivíduos associa-se para produzir e reproduzir seus cotidianos. De acordo com Sarmiento (2001, p. 13), tais hábitos são “linguística e paralinguisticamente” estabelecidos e “culturalmente convencionais”. Então, transmitir um objetivo ou razão em um hábito verbal decorre do saber partilhado que os elementos de uma comunidade possuem no que concerne ao acontecimento de uma ação e suas circunstâncias. É o estabelecimento dos sentidos pelos quais as ações são executadas que integra os componentes com meios próprios de executar e/ou alterar sua história como um todo.

Hall (1993) ainda cita que é necessária uma atuação efetiva e assídua nos costumes de uma comunidade para que o sujeito internalize o caráter coletivo dos costumes, os princípios e os propósitos ligados ao costume e os meios pelos quais eles são obtidos, por fim, tornando o conhecimento elemento do sujeito. Assim sendo, o teor padronizado das práticas socioculturais permite aos recém-chegados integrantes da comunidade prováveis formas de utilização e compreensão dos meios possíveis. A probabilidade auxilia a diminuir a dificuldade da comunicação social, a preservar os objetivos, princípios e hábitos da comunidade e a conservar e/ou alterar a condição de atuação nesta.

Portanto, percebe-se que “aprender uma língua não é mais somente aprender outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 81), já que os aspectos culturais transpassam o contexto material, se fazendo presentes nas ações pertencentes ao campo abstrato, sendo representados na língua.

Entretanto, compreender de modo mais contundente o conceito de cultura torna-se uma tarefa mais árdua devido à sua complexidade de definição. De acordo com Tylor (1871, apud Coelho, 2001, p. 2), cultura é a complexa totalidade que, quando considerado em seu vasto sentido humano, “inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”, o que é confirmado por Giddens (1996, p. 58) quando cita que “cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam”. Sendo assim, é impossível perceber os princípios de utilização da linguagem, comunicação e prática social como elementos separados.

Já para o dicionarista Ferreira (1986, p. 508), a palavra “cultura” é definida como “o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores

espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade”. Esta afirmação mostra que os aspectos culturais podem ser adquiridos pelo aprendiz da língua quando inserido no âmbito coletivo do seu uso e convívio social com os membros falantes desta língua.

Ademais, há sinais, muitas vezes não-verbais, que só existem em determinadas culturas ou somente em certas culturas são apresentados da forma que são. Quanto a isso, Sarmiento (2001, p. 16) afirma que:

Existem alguns universais culturais, ou seja, características comuns a virtualmente todas as culturas. Entre esses universais podemos citar línguas gramaticalmente complexas, um sistema familiar no qual há valores e normas associadas ao cuidado com as crianças, à instituição do casamento, rituais religiosos, direitos de propriedade e regras de higiene, entre outros. Entretanto, existem variações dentro de cada categoria. Em todas as culturas, a família tem um papel de influência social fundamental durante a infância. À medida que a criança cresce, outros fatores começam a influenciar socialmente, tais como o relacionamento com amigos, a escola, os meios de comunicação. O espaço social, proxêmico, é também definido culturalmente. Pessoas pertencentes a diferentes culturas colocam-se fisicamente mais ou menos próximas das outras em uma interação social, e, para algumas culturas, a proximidade excessiva possa significar uma invasão de espaço pessoal.

Como visto, há alguns aspectos particulares inerentes a cada cultura, que podem se assemelhar, contudo não sendo completamente iguais. Uma dessas características citada pela autora é acerca do espaço social proxêmico, que diz respeito à proximidade física dos interlocutores. Este em algumas culturas se apresenta de uma forma e em outras de modo parecido, não tendo, porém, o mesmo sentido.

Para Gumperz (1982), configurações de postura e proxêmicas são solicitações de uma categoria generalizada de códigos culturalmente estipulados descritos como pistas de contextualização, que indicam como informações devem ser entendidas a cada instante. Como exemplos, o autor cita alterações no tom e volume da voz e outros traços prosódicos, mudanças no sinal linguístico, na manifestação do olhar, na fisionomia, no andamento e ritmo da fala e expressividade corporal, modificações no número de emissores e receptores, bem como as modificações de postura e proxêmica. Esses códigos são pertinentes à cultura invisível.

Erickson (1997) explica a cultura invisível como aquela que é aprendida e ensinada involuntariamente. Assim sendo, nem os sujeitos pertencentes a esta cultura e tampouco os membros recém-chegados percebem que certas questões de sua cultura existem. O uso

cotidiano da cultura a torna habitual, tornando os hábitos, em sua maioria, invisíveis para quem a usa. Assim sendo, a cultura se remexe para o interior e o exterior da consciência, logo, não se para para refletir acerca da estrutura e aspectos da cultura que se vive.

Lévi-Strauss (1958) interliga língua e cultura explicando que a língua resulta da cultura, considerando que retrata os aspectos gerais de uma comunidade, se adaptando e evoluindo com ela (como, por exemplo, na criação de neologismos); que a língua é componente da cultura, inteirada dos princípios, dos valores, dos hábitos, revelando-se como ferramenta, entretanto como entidade e como resultado social; e que a língua é requisito de cultura, tendo em vista que é por meio dela que a cultura se reflete, especialmente, por intermédio da educação, que auxilia, por exemplo, a identificar, nivelar e anular ações e expressões. Perante tal declaração, Galisson (1991) acrescenta que, por se estabelecer como ação social e consequência sócio-histórica, a língua é a excelente via de ingresso à cultura, visto que é, ao mesmo tempo, transmissor, resultado e gerador de todas as culturas.

Finalmente, para Sarmiento (2001), a compreensão dos aspectos culturais é essencial para que se estabeleça uma comunicação bem sucedida entre indivíduos de grupos linguísticos distintos. Além disso, a receptividade do aluno para a sua cultura e a cultura invisível de outros é um requisito para que haja competência comunicativa.

1.2 O cenário do ensino de cultura de língua inglesa no Brasil

Para se compreender melhor o desafio de ensinar cultura, é imprescindível mencionar que, de acordo com Pedreiro (2013), o ensino de línguas é um advento da antiguidade, iniciando-se na aurora da sociedade humana. Desde o princípio, havia a necessidade de instituir comunicação entre as sociedades, pela expansão comercial ou até pela aquisição territorial, procedimento pelo qual havia a imposição do novo idioma ao outro povo. Igualmente, os povos conquistados foram impostos a aprender a língua dos dominadores. Como consequência disso e de outros elementos, muitas sociedades aprenderam uma língua além da vernácula. A colonização do território brasileiro por Portugal é um exemplo desse sistema de apoderação, dado que as terras eram ocupadas por povos indígenas, que possuíam língua própria, todavia perderam seus territórios, assim como foram obrigados a viver e falar de outra maneira. Nessa perspectiva, a língua assume o papel de meio de dominação, de demonstração de poder.

Já se sabe que o componente sociocultural constitui um elemento de extrema importância para o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com a Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2016), o componente curricular Língua Estrangeira Moderna apoia a valorização da pluralidade sociocultural e linguística brasileira, estimulando o respeito às diferenças, colocando o estudante frente à diversidade ao se deparar com textos em outras línguas, tornando possível a ampliação e aprofundamento do acesso a conhecimentos de outras áreas, bem como de outras possibilidades de inserção social.

Isto posto, Bizarro e Braga (2005) explicam que conhecer a língua estrangeira é fortalecer a sua atribuição social, apesar de isso, de fato, não ser assumido frequentemente pelos aprendizes que frequentam a escola atual, sendo, contudo, algo que os docentes de língua estrangeira precisam auxiliar na construção. Deste modo, Vez (2002) argumenta que ensinar uma língua, mais especificamente língua estrangeira, é um modo de disciplinar a mente e o senso.

Diante disso, Coelho (2001, p. 4) declara que a relevância em se ensinar cultura está “na medida em que as palavras em LE² remetem a significados em uma dada cultura, criando uma relação semântica obrigatória que o aprendiz deve e pode entender”, o que se reflete na necessidade de compreensão de certas expressões idiomáticas e relaciona automaticamente a língua à cultura, mostrando que seu valor educacional é conjunto.

Já Erickson (1997) justifica a carência do aprendizado de cultura explicando que todos os indivíduos têm cultura, mesmo as culturas sendo distintas, e usam-na como um instrumento condutor da ação humana. Dessa maneira, a cultura não é um aspecto de comunidades ou pessoas exóticas, mas de todos, sejam dominados ou dominadores. Além do mais, a multiculturalidade é inerente a todos por possuírem uma diversidade cultural. Sarmiento (2001) complementa este pensamento explicando que, devido à complicação em identificar as distinções entre os indivíduos como culturais, acabamos julgando-as como pessoais. Essa complicação cresce quando as distinções não são visíveis, visto que esperamos que o indivíduo tenha um ponto de vista igual ao nosso. É tanto que, ao nos depararmos com alguém que se comporte de forma exótica, seja no vestir ou no falar, instantaneamente não acreditaremos compreender essa pessoa e muito menos esperamos que compreenda nossa forma de agir.

Contudo, Serrani (2005) afirma que, na prática, isto é posto em papel secundário e se justifica por obstáculos em sua concepção e implementação, sendo na primeira, a amplitude do conceito de cultura e, na segunda, a “falta de tempo” para concluir programas ou a formação adequada de professores. Além disso, esta mesma necessidade de tempo é dada

² Língua Estrangeira.

como razão ao caráter acessório assumido pelo ensino de cultura, resultando de uma necessidade de transformações no processo desse ensino.

Outro aspecto que dificulta o ensino de cultura e é abordado por Hadley (1993) trata-se justamente da seleção dos aspectos culturais que serão ensinados, tendo em vista que a língua inglesa tem se demonstrado a Língua Franca³ da contemporaneidade, mais usada por falantes nativos de outros idiomas do que propriamente de inglês (FIRTH, 1990; RAJAGOPALAN, 1997). Além disso, segundo Gumperz (1982), o docente se depara com escolhas entre eventos, práticas ou outros pontos menos notórios, como as pistas de contextualização que, como explica Sarmiento (2001, p. 6): “mostram como as mensagens devem ser interpretadas a cada momento durante a comunicação”. Chick (1996) explica a importância de ampliar o senso crítico do aprendiz com o intuito de que ele tenha considerável percepção cultural com intenção de que melhorias sejam realizadas, quando pretendidas, toda vez que acontecer um erro de intercomunicação entre indivíduos advindos de culturas diferentes.

Além disso, Sarmiento (2001, p. 15) constata que “o aluno que aprende uma língua estrangeira em sala de aula não tem oportunidade de participar do grupo, ou grupos em que essa língua é falada cotidianamente”, o que impossibilita o desenvolvimento do aprendiz como usuário pleno do idioma, visto que não será capaz de adquirir, através da prática, outros aspectos culturais, os quais seriam obtidos se houvesse essa convivência. Além do mais, se seu objetivo é a interação com esse grupo, será preciso que aprenda alguns meios das ações socioculturais com o intuito de aumentar a partilha de conhecimento e, assim, conseguir equiparar-se para que se comunique naquela comunidade.

Segundo Bonato (2014), ensinar língua estrangeira é uma dificuldade constante para o docente, já que a incessante falta de convívio do aprendiz com essa língua inviabiliza a sua apreensão e, na maioria das vezes, os discentes são incapazes de assimilar um idioma estrangeiro, uma vez que não constata uma correlação entre a relevância do estudo do mesmo com a sua rotina.

No tocante ao aluno, Schutz (1999, apud Coelho, 2001) evidencia dois fatores que atuam como obstáculos no processo de aprendizado de cultura, que são o provincianismo e a motivação. O primeiro é tratado como um modo extremo de monocultura, onde o aprendiz não tenta se assemelhar com a cultura estudada, se fechando para o aprendizado, gerando insegurança ao ser questionado com uma nova maneira de ser e falar, diferentes do seu. A

³ Conceito desenvolvido por David Crystal em “A revolução da linguagem” (1941), traduzido por Ricardo Quintana (2005).

motivação é o que impulsiona o aprendizado de língua estrangeira e, por consequência, de cultura. Um evento consideravelmente importante, pois quando há identificação com a cultura estrangeira, o aprendiz se estimulará a reproduzir as gesticulações, as ações e o articular do outro, dado que o pensamento e a fala similares são condições importantes para a identificação da cultura estrangeira.

Desta forma, é perceptível que o ensino de língua inglesa passou e tem passado por transformações no decorrer do tempo, as quais influenciaram e continuam influenciando o andamento das aulas, sobretudo no tocante aos diferentes métodos e abordagens utilizados. Deste modo, ao constatarem a insatisfação e a desmotivação dos alunos no âmbito educacional brasileiro, o que pode estar ligado diretamente ao método empregado pelo professor, Lima e Silva Filho (2013, p. 2) afirmam que “a língua não deve ser estudada formalmente; pelo contrário, deve ser assimilada”, de modo que o aluno tenha competência para se comunicar através dela.

Por consequência, de acordo com Bizarro e Braga (2005), ressaltar o ensino e a aquisição de assuntos relacionados com cultura no ambiente da aula de língua estrangeira é, consequentemente, uma obrigação que se firma e, logo, cabe analisar também em contextos metodológicos. Por esse motivo, o docente deve se atentar, além disso, para o método utilizado durante a introdução do componente cultural em sala, uma vez que a aula precisa traçar uma conexão constante e ciente entre a prática da língua e a percepção e concepção das diversas culturas co-presentes (vernáculos e estrangeiras), emergindo o racional (BYRAM, 1992, BYRAM & ZARATE, 1994, ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999), no sentido do desenvolvimento recíproco, posto que o racional estimula, sem subjugar, a cultura materna, no ensino-aprendizagem do idioma distinto.

1.3 Métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira

Os métodos e abordagens foram meios criados para o ensino de língua estrangeira, dos quais seis se destacaram. A seguir serão feitas breves descrições de cada um, começando pelo Método de Gramática e Tradução, o qual, de acordo com Lima e Silva Filho (2013), era utilizado para o ensino do latim e do grego, enfatizando as regras de gramática, memorização de palavras, conjugação de verbos e traduções textuais. Algumas características deste método tão tradicional são descritas por Practor et al (1979 apud BROWN, 2000, p. 18), que são:

1. As aulas são ministradas na língua mãe;

2. Vocabulários são ensinados de forma isolada;
3. Leituras de textos clássicos desde o início;
4. A maior parte da aula há aula expositiva sobre gramática;
5. Pouca atenção é dada ao conteúdo do texto, pois o mesmo serve apenas de suporte para a realização de exercício escrito;
6. Geralmente os exercícios são tradução de frases desconexas;
7. Pouca ou nenhuma atenção é dada a pronúncia.⁴

Esse método é, ainda, o mais utilizado devido às dificuldades encontradas no âmbito escolar e devido à facilidade na sua aplicação, tendo em vista que o docente apenas ministra uma aula expositiva ou trabalha a tradução com os discentes (LIMA; SILVA FILHO, 2013).

No Método Direto, que alcançou popularidade no século XX, a oralidade era mais trabalhada, havendo a prática espontânea da linguagem, sem espaço para a tradução. Além disso, exigia-se turmas com poucos alunos e professores nativos para que a atenção fosse individualizada, o que gerou fracasso na rede pública e críticas por sua fundamentação teórica fraca. Deste modo, Richards e Rodgers (1986, p. 9) caracterizam o método como:

- a) instruções de sala conduzidas exclusivamente na segunda língua;
- b) somente vocabulários e sentenças do dia-a-dia eram ensinados;
- c) habilidades comunicativas orais eram construídas cuidadosamente, organizadas em perguntas e respostas trocadas entre professores e alunos em turmas pequenas e intensivas;
- d) a gramática era ensinada indutivamente;
- e) os novos pontos eram ensinados através de modelos e práticas;
- f) o vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, objetos e figuras, e o vocabulário abstrato, através de associação de idéias;
- g) ambos o discurso e a compreensão auditiva eram ensinados;
- h) pronúncia e gramática correta eram enfatizadas⁵.

Segundo Lima e Silva Filho (2013, p. 5), o Series Method, criado pelo professor francês François Gouin, influenciado por Charles Berlitz, fundador do Método Direto e consiste em “ensinar diretamente – sem traduções – e conceitualmente – sem regras gramaticais e explicações”, pois Gouin explicava propriedades gramaticais, palavras, ordem de vocábulos e complexidades poderiam ser ensinadas por meio de um conjunto de sentenças conectadas. Assim, o idioma era compreendido, registrado e assimilado com a realidade.

O Método Audiolingual obteve mais sucesso do que seu predecessor, influenciando nas metodologias até os dias atuais. Segundo Lima e Silva Filho (2013), o seu declínio se deu devido a críticas na mecanização com que abordava o ensino da língua. Diante disso, Practor

⁴ Tradução de Lima e Silva Filho (2013).

⁵ Tradução de Lima e Silva Filho (2013).

et al (1979 apud BROWN, 2000, p. 23) apresentam as características do Método Audiolingual como:

- 1- novo assunto apresentado em forma de diálogo;
- 2- dependência em imitações, memorizações de conjuntos de frases;
- 3- estruturas seqüenciadas através de análises contrastivas e ensinadas uma de cada vez;
- 4- padrões estruturais ensinados através de exercícios repetitivos;
- 5- pouca ou quase nenhuma explicação gramatical. A gramática era ensinada por analogia indutiva e não por explanação dedutiva.
- 6- o vocabulário era estritamente limitado e aprendido no contexto;
- 7- havia muito uso de fitas e laboratórios de línguas, assim como de material visual;
- 8- grande importância dada à pronúncia;
- 9- pouquíssimo uso da língua mãe pelos professores;
- 10- respostas corretas eram reforçadas imediatamente;
- 11- os erros cometidos pelos alunos não eram vistos como prejudiciais;
- 12- tendência a manipular a língua e desconsiderar o conteúdo.⁶

Após o fracasso dos métodos anteriores, em consequência de nenhum deles abordar as questões culturais e tendo em vista a importância desse tratamento, veio a era pós-método, com abordagens de ensino mais amplas, que contemplavam o componente cultural. A principal delas é a Abordagem Comunicativa, que, de acordo com Stephen e Terrel (1999 apud BROWN, 2000), consiste em ensinar a língua estrangeira com foco na comunicação, já que argumentava que a aquisição se daria por meio de circunstâncias quotidianas. Os autores explicam que os pressupostos do ‘*Total Physical Response*⁷’ deveriam ser utilizados com os alunos iniciantes, pois, embora fosse anterior à Abordagem Comunicativa, este defendia a resposta dos aprendizes com movimentos físicos, devido ainda não serem competentes na língua, um aspecto que facilitaria o processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, acerca do ensino comunicativo da língua, é plausível declarar que “visa, em larga medida, aplicar a perspectiva teórica da Abordagem Comunicativa, tornando a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e reconhecendo a interdependência da linguagem e da comunicação” (LARSEN-FREEMAN, 2004, p. 121)⁸, o que propicia maior autonomia ao aprendiz.

⁶ Tradução de Lima e Silva Filho (2013).

⁷ O *Total Physical Response* é um método criado por James Asher, que observava a interação de crianças com seus pais ou outros adultos, notando que estas relações envolviam aspectos verbais e físicos. Asher também percebeu que a criança passava certo tempo ouvindo antes de tentar articular (RICHARDS & RODGERS, 1986).

⁸ Tradução nossa do original: “Communicative Language Teaching aims broadly to apply the theoretical perspective of the Communicative Approach by making communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication” (LARSEN-FREEMAN, 2004, p. 121).

Segundo Gimenez (2002), sobre a relação entre linguagem e cultura, é possível encontrar ao menos três abordagens, que compreenderiam uma visão de cultura, de língua e de seu ensino, sintetizadas a seguir:

Tabela 1 – Abordagens e suas visões sobre cultura, língua e ensino

ASPECTO	ABORDAGEM TRADICIONAL	CULTURA COMO PRÁTICA SOCIAL	ABORDAGEM INTERCULTURAL
Cultura	Produtos culturais, e.g. literatura, artes, música	Modo de agir coletivo através da linguagem	Modo de ver o mundo
Língua	Desvinculada de cultura	Estreitamente ligada à cultura	Língua é cultura
Ensino	Aprendizagem sobre fatos	Aprendizagem sobre modos de pensar e agir do Outro	Exploração de um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e linguacultura-alvo.

(Fonte: "Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.)

Ainda segundo Gimenez (2002), a visão que a abordagem tradicional tem do aluno de Língua Estrangeira é como alguém que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para ter um bom desempenho ao usar a língua; o que, na abordagem comunicativa, passou a incorporar também aprendizado sobre comportamentos sociolinguísticos e socioculturais. Apesar disto representar um progresso na visão anterior de cultura enquanto aprendizado sobre comportamentos e produtos culturais, a visão é de que o aluno tem que fazer o movimento para “entender” e se comportar como o Outro (GIMENEZ, 2002).

Desta forma, o ensino de língua inglesa tem enfrentado muitos obstáculos para ocupar o seu lugar como componente curricular junto aos demais na formação para a cidadania. De acordo com a BNCC (2016):

O compromisso do componente consiste em oferecer aos/as estudantes condições e conhecimentos necessários para vivenciarem situações que envolvam textos na(s) língua(s) estrangeira(s) relevantes as suas vidas e a interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneas (BRASIL, 2016, p. 120).

O documento ainda ressalta que a atuação em espaços presenciais e virtuais, que acontecem nessas línguas, oportuniza o estudante a perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue e multicultural, onde as realidades se constroem pelo uso considerando o acesso, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas. Esse desenho de espaços compartilhados redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, ora tornando-as relevantes para marcar diferenças, ora universalizando o que poderia ser visto como local (BRASIL, 2016, p. 120).

Além disso, de acordo com Sarmiento (2001), é imprescindível que se compartilhe conhecimentos a fim de que consigamos relacionar nossas ações conjuntas, tendo em vista que manifestar uma intenção ou sentido em uma prática oral decorre do conhecimento compartilhado que os integrantes de um grupo possuem no que diz respeito ao acontecimento de uma prática e seus contextos. Neste sentido, relacionando língua e cultura, Porter e Samovar (1993, p. 16) afirmam que:

Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceito pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objetos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexato de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações (PORTER; SAMOVAR, 1993, p. 16).

Desta forma, para deixar ainda mais clara a inter-relação entre língua e cultura, Sarmiento (2001, p. 14) postula que “todo o uso da linguagem é ligado ao conhecimento sociocultural compartilhado pelos membros de um grupo”. Nesta perspectiva, no tocante ao ensino de Língua Inglesa na atualidade, Hall (1993) esclarece que a aprendizagem da linguagem se limita à concepção de prática oral. Sugere, então, que a competência de associar-se como um integrante adequado nas práticas de grupo é adquirida por meio da experiência dessas ações com integrantes mais competentes do mesmo grupo.

Finalmente, é possível perceber a necessidade da utilização de novas ferramentas de ensino, a fim de que o aprendizado de uma nova língua seja mais eficaz, contemplando não apenas as questões gramaticais, mas abrangendo também as questões culturais. Sabe-se que cultura e arte estão naturalmente interligadas. Portanto, o uso de canções como instrumento de ferramenta metodológica é de inestimável valor, já que consistem em expressões artísticas.

2 A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, serão apresentadas algumas definições de ‘música’ e os benefícios de seu uso como ferramenta de ensino, enquanto parte direta de uma cultura e, portanto, representante dela. Em seguida, serão apresentados os efeitos diretos da inserção de canções no contexto de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando sua possível influência no desenvolvimento das quatro habilidades necessárias no aprendizado de línguas estrangeiras e, finalmente, serão mostradas as influências emocionais que a música exerce.

2.1 Características e usos da música

Inicialmente, é necessário ter uma noção do conceito de ‘música’, apesar de não haver uma definição completamente estabelecida, dada a sua complexidade e seu teor abstrato, assim como o conceito de cultura. Jeandot (1997) define “música” como o idioma da alma e acrescenta que, através dela, é possível estimular nos aprendizes uma percepção que auxilia a estabelecer afeto, senso crítico da vida e, principalmente, ampliar a habilidade criativa no desenvolvimento de ensino e aprendizagem. De igual modo, Félix Filho e Bezerra (2012) afirmam que não é difícil notar que a música atrai o aprendiz no próprio ambiente da sala de aula, e que a maioria desses estudantes é afetivamente ligada à música, tendo em vista a participação desta em suas realidades.

Em adição a isso, Fernandes (2014, p. 3) enfatiza que “a música com sua linguagem universal nos faz crer que talvez seja a mais elevada, a mais ambígua, incognoscível e reveladora, tangível e distante das artes. E, também, o mais atraente e enigmático caminho para se compreender as coisas no mundo”. O autor ainda destaca que a música age no âmbito emocional, pelo que qualquer indivíduo nota e sabe, ainda que com limitada percepção musical, o fascínio que a música desempenha em si. Esse encanto provoca os sinais e expressões emocionais do ser humano, afetando-o intimamente.

Nessa visão, Bayless e Ramsey (1991) explicam que música e movimento estão intrinsecamente ligados desde muito antes do estudo de uma nova língua, começando pela audição do batimento cardíaco, enquanto ainda no útero da mãe, o que gera uma habilidade inata para o movimento ao ouvir batidas e compassos. Copple e Bredekamp (2009) acrescentam que, mesmo ao longo das séries escolares iniciais, a música e o movimento mantêm sua importância para o desenvolvimento cognitivo infantil no geral.

Diante disso, Belarmino (2012) declara que a música é onipresente, visto que, desde o princípio da vida, já se escuta sons e, com o passar dos anos, ao ouvir alguém cantarolar, a criança consegue distinguir a fala, o que faz crescer a familiaridade com a música. No início dos estudos escolares, ao se defrontarem com músicas nas brincadeiras, a sua rotina se torna cativante e tem ritmo. Ao passo que se familiariza com as músicas, há o envolvimento e diversão da criança, bem como seu aprendizado mais deleitoso se comparado a conteúdos falados. O compasso e a animação musical fazem com que a mensagem seja transmitida com maior eficácia, sendo demasiadamente absorvida.

Assim sendo, quanto à atmosfera da sala de aula, Shin (2014, p. 557) afirma que deve ser “agradável e interessante; ativa e dinâmica; apoiada e nivelada; significativa e proposital; e culturalmente apropriada e relevante”⁹ e que “usar canções e movimento é um dos melhores meios de garantir que as salas de aula de segunda língua e de língua estrangeira demonstrem todas essas qualidades”¹⁰ (SHIN, 2017, p. 14). Deste modo, o uso de música se mostra como algo imprescindível para cativar a atenção e dedicação dos discentes.

Campbell, Campbell e Dickinson (2000) citam que, em razão da firme ligação entre a música e o emocional, o seu uso no âmbito educacional pode auxiliar na criação de uma esfera sentimental positiva que estimula o aprendizado. Além disso, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) (SEED/PARANÁ, 2008), a Música na Educação Básica é uma maneira de simbolizar e referir-se com o mundo, assim como de fazer entender a vasta multiplicidade musical que existe. A fim de que melhor se compreenda a música, é essencial que se aprimore o costume de escutar os sons com muito cuidado, para que se identifique o que lhe forma, suas alternativas e as formas como se repartem e se estabelecem numa obra musical. Dessa forma, é possível identificar como a música é constituída.

2.2 A inserção da música no ambiente da sala de aula

Quanto ao ensino de língua inglesa com música, Cristóvão (2007) explica que as canções são modelo de uma expressão legítima, inesquecível e cadenciada. Em adição a isso, são referências claras de inglês oral; suas rimas possibilitam que os aprendizes reconheçam sons semelhantes; o clima deleitoso que a musicalidade proporciona deixa o aprendiz

⁹ Tradução nossa do original: “enjoyable and interesting; active and hands-on; supported and scaffolded; meaningful and purposeful; and culturally appropriate and relevant” (Shin, 2014, p. 557).

¹⁰ Tradução nossa do original: “Using songs and movement is one of the best ways to ensure that second- and foreign-language classrooms demonstrate all these qualities” (Shin, 2017, p. 14).

confortável ao trabalhar pronúncia; e o reconhecimento das sílabas tônicas e átonas auxilia na articulação do idioma.

Igualmente, Mello (2003 apud SILVA, 2011) cita que o homem é muito emotivo ao âmbito sonoro, reagindo verbalmente, possibilitando perceber que a existência da música na rotina deve se apresentar como um modo de impulsionar a aprendizagem, especialmente de idiomas estrangeiros, nesse caso, de língua inglesa, que se mostra inserida em uma situação educacional específica no Brasil, no cenário das instituições de ensino públicas.

Ademais, segundo Filho (2007 apud SILVA, 2011), empregar a música em sala de aula auxilia no exercício das quatro habilidades linguísticas dos aprendizes – audição, leitura, escrita e fala. Tal emprego deve ser proposto aplicado a uma metodologia que estimule o aluno a aprimorar suas competências. Diante disso, Ferraz e Audi (2013) postulam que há a possibilidade do exercício das habilidades que são pouco trabalhadas rotineiramente. Neste sentido, a fala é exercitada quando o plano de aula é traçado baseando-se no exercício de cantar, por parte dos alunos, ao acompanharem a canção, e a audição, se o plano for executar algum exercício concernente ao entendimento da mesma. Assim, há o desenvolvimento do vocabulário do aluno, posto que se executa continuamente a memória trabalhada, de modo que o aprendiz absorva a maior parte dos conhecimentos assimilados.

Ao desenvolver estudos sobre as quatro habilidades no aprendizado de uma língua, Brown (2007, p. 301) argumenta que a “competência auditiva não é uma via de mão única¹¹”, não se tratando somente de receber códigos audíveis de modo unidirecional. O primeiro passo desse processo é o recebimento de ondas sonoras por meio do ouvido e a transmissão de impulsos nervosos ao cérebro.

Em uma adaptação dos processos descritos por Clark e Clark (1977) e Richards (1983) que acontecem sequencial ou simultaneamente, Brown (2007) argumenta que o receptor processa a fala em estado bruto e mantém uma figura desta na memória curta, esta fala é formada pelos construtores de discursos – frases, orações, marcadores coesivos, entonação e padrões silábicos; define qual evento discursivo é processado e então decodifica o sentido entendido; infere as intenções por meio da percepção do evento discursivo, conjuntura e assunto, identificando quais as intenções do emissor e inferindo a função da mensagem; relembra mensagens de segundo plano importantes para a situação e temática específicas, usando vivências e conhecimentos de mundo para associar mentalmente interpretações admissíveis para a mensagem; atribui um sentido literal à mensagem, utilizando um grupo de

¹¹ Tradução nossa do original: “Listening is not a one-way street” (Brown, 2007, p. 301).

percepções semânticas assimiladas pelo ouvido, identificando se o significado é literal ou metafórico; confere um significado pretendido à mensagem, o que pode gerar mal-entendidos e variações no seu desempenho; indica se as ideias devem ser guardadas na memória de curto ou longo prazo, sendo a primeira mais adequada para quando o ouvinte precisa de respostas rápidas e a segunda, quando se está em uma palestra, por exemplo; e, por fim, exclui a forma através da qual a informação foi recebida inicialmente, podendo as palavras, sentenças e frases rapidamente.

No que diz respeito à competência oral, Brown (2007) afirma que esta consiste na habilidade de articular em outro idioma; ressalta a importância da pronúncia, entonação, e explica que o sinal de sucesso na comunicação é, geralmente, a evidência da capacidade de exercer objetivos pragmáticos através da interação com outros oradores do idioma.

Para Pisa (2003; ver OCDE, 2004), a competência leitora significa o entendimento e a aplicação de materiais escritos e a análise pessoal por meio deles, no intuito de conquistar os objetivos próprios e ampliar o saber e a capacidade pessoal, além de envolver-se socialmente. Assim, Brown (2007) postula que esta competência é mais bem aperfeiçoada em conjunto com exercícios de escrita, escuta e fala.

De acordo com Infanda (2017), a escrita é o modo de criar, expressar e guardar os objetivos e mensagens através dos símbolos de um idioma. Para Alves (2013, p. 14), é uma “invenção cultural destinada a transcrever a fala”. Como afirma Vigostsky (2007), a escrita transcende o modo de converter os signos orais para os escritos, pelo que Neto (2015) e Alves (2013) ressaltam que a escrita é um aparelho elaborado pelo homem em resposta à sua escassez de interação, expressão e continuidade das mensagens por meio da reprodução de signos gráficos em morfemas, sílabas e fonemas.

Nessa perspectiva, Vicentini e Basso (2008, p. 4 apud FERRAZ; AUDI, 2013) afirmam que “um dos pontos mais importantes para a aquisição de uma nova língua é a memorização”, o que, segundo Bonato (2014), é algo imprescindível no aprendizado e, por meio das canções, é possível ser trabalhado sem uma repetência exaustiva, enaltecendo as ocasiões de diversão em sala. Em conformidade, Santos e Pauluk (2008) declaram que, além das habilidades e da memorização, é provável abordar outros temas como a manifestação cultural particular de cada aprendiz, tendo em vista que portam em si referências ideológicas, históricas, folclóricas, entre outras, tornando o aprendizado mais efetivo para os aprendizes.

Diante disso, Blacking (1995, p. 201, grifo do autor) explica que “o fazer ‘musical¹²’ é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências para outros tipos de ação social¹³”. Se tomada como sistema cultural e como habilidade humana, a música tanto reflete, como cria. Nesta visão, o conceito de cultura assume o seu teor abstrato na definição dos padrões de ideologia e influência. É nos instrumentos musicais e nas transcrições de partituras para estes que a cultura se manifesta, sendo resultado e materialização de ações sociais e culturais. É impossível enxergar uma cultura, entretanto, é completamente possível perceber seus traços. Desse modo, a atividade de músicos e compositores, os registros e partituras musicais são arcabouços para informar acerca das práticas musicais de um grupo e seus integrantes.

Blacking (2007) ainda cita que o sentido dos códigos musicais é inexato e, por isso, o indivíduo está propenso a concebê-lo e entendê-lo com base nas suas vivências em contextos culturais distintos, bem como na sua própria personalidade. Além disso, para Capucho (2010), é preciso apoiar a compreensão e a consideração pelo que é diferente, recusando expressões de mundo, cultura e ligações humanas impostos por um modelo linguístico imperialista, pois, como afirma Serrani (2005), ao se ensinar um idioma estrangeiro, é necessário haver abertura e sensibilidade para aceitar o outro com suas diferenças e sua cultura.

Sendo assim, Kezen (2014 apud BONATO, 2014) postula que, para aprender uma língua estrangeira, é fundamental que haja uma ligação emocional, no intuito de que haja a comunicação. A percepção do outro e de si para o outro constitui um modo de não se decepcionar, já que, ao se confrontar com uma circunstância diferente, o aprendiz entende a sua evolução e, ao transpor a dificuldade da leitura, escrita, fala, ao depreender o outro idioma, ele sabe enfrentar a si próprio, ultrapassando seus empecilhos. A função de seu aprendizado é vasta com o propósito do estudante compreender a relevância do outro idioma, e celebrar sua conquista. Esse vínculo entre emoção e compasso, entre a aprendizagem e a música é muito pertinente na aquisição de uma nova língua. Cada vez que o estudante escutar a canção que conheceu na escola, recordará de seu significado, trazendo-lhe boas lembranças, gerando um elo de valor com a constituição do saber.

2.3 A relação emocional e identitária com o aprendizado de língua estrangeira através da música

¹² Grifo do autor.

¹³ Tradução de André-Kees de Moraes Schouten.

Outro fator a se considerar durante o processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira é o emocional, visto que as expressões musicais estão inerentemente relacionadas a como o sujeito representa seus sentimentos e emoções. Desta forma, de acordo com Horwitz et al (1991), tal processo é apontado como suscitador de sentimentos diversos nos aprendizes, como tensão, ansiedade e medo, já que requer que participem expositivamente em um contexto avaliativo constante. Guiora (1984 apud HORWITZ; YOUNG, 1991) cita que o aprendizado de língua estrangeira é um procedimento que perturba emocionalmente, devido a ameaçar diretamente a perspectiva de mundo e a forma como o sujeito se percebe nele. Deste modo, para os autores supracitados, a aquisição de um novo idioma submete o aluno, geralmente, a questões: apesar de ainda não ser competente no novo idioma, há a necessidade de expressão de suas vivências no idioma que está aprendendo, pelo que receberá um retorno e perceberá se houve ou não a compreensão de sua ideia, sujeitando-o a análises de desempenho e correções.

Assim, Horwitz et al (1991) justificam que essa aura de análise contínua pode provocar no processo de aquisição de idioma estrangeiro sensações de angústia, incômodo, decepção, inquietação e inutilidade, associados, frequentemente, à ansiedade, a qual, segundo Gardner e MacIntyre (1993), se evidencia pela ocorrência de receio ou angústia no momento em que o aluno precisa articular na língua estrangeira ou segunda língua. Esta ansiedade é relacionada de forma direta a circunstâncias de performance na língua-alvo, conseqüentemente não sendo uma condição genérica de ansiedade.

Assim sendo, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 21) declara que “de forma geral, é possível ouvir relatos tanto de professores quanto de aprendizes a respeito dos sentimentos de temor e nervosismo a que alguns alunos são submetidos quando precisam se expressar numa nova língua”. Tais sensações são, em diversos momentos, indicados como empecilhos ao aprendizado de idiomas estrangeiros. Em resposta a isso, métodos de ensino, como *Community Language Learning* e *Suggestopedia*¹⁴, têm o intuito de diminuir o grau de ansiedade dos aprendizes, de modo a aumentar e melhorar o momento de aprendizado, incluindo exercícios de relaxamento nas aulas, através de músicas, e gerando um grupo de suporte composto por professores e aprendizes.

¹⁴ De acordo com Richards & Rodgers (1986), o *Community Language Learning* (CLL) é um método de ensino de idiomas no qual os aprendizes trabalham juntos para desenvolver os aspectos de uma língua que gostariam de aprender. O professor atua como conselheiro, não há material a ser seguido e os próprios estudantes determinam o conteúdo da lição por temas de conversações, nas quais discutem mensagens reais, incorporando tradução, transcrição e técnicas de registro. Harmer (2001) explica o *Suggestopedia* como um método desenvolvido pelo psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov, o qual controlava as ações do professor, que deveria criar uma atmosfera positiva para guiar a aula, garantindo que os estudantes se sentissem confortáveis e confiantes, além de incluir o uso de música e arte.

Para Brown (2000), o êxito do aprendizado de um idioma estrangeiro abrange elementos racionais e emocionais, sendo que os últimos se dividem em elementos inerentes – concernentes à individualidade do aprendiz – e exteriores – que dizem respeito aos elementos socioculturais do aluno. Em consonância, Arnold e Brown (1999) afirmam que a ansiedade desponta como uma das demonstrações da emoção, com base nos reflexos causados na estrutura física do aluno que a sente, como por exemplo, a transpiração e o calafrio, sendo vivenciada particularmente.

No tocante ao insucesso possivelmente causado pela ansiedade na competência das quatro habilidades, Kim (2000) explica que, ao não entender a comunicação oral, o aluno se sente nervoso, apreensivo e inseguro no que se refere ao seu desempenho nas atividades solicitadas ou na sua habilidade em continuar a comunicação, o que causa a ansiedade pela complexidade na competência oral. Gregersen e Horwitz (2002) corroboram em suas pesquisas que, quanto maior a cobrança de gramática e articulação impecáveis, comparando a falantes nativos, menos satisfatórias eram as performances dos aprendizes na língua-alvo e maior o grau de ansiedade nas fases de produção oral.

Mastrella (2002) cita seus estudos acerca da ansiedade e seus vínculos com as crenças de aprendizes de inglês como língua estrangeira, a fim de analisar o modo como estas crenças colaboravam para a geração e sustentação da ansiedade no âmbito escolar. Crenças acerca do seu desempenho e pronúncia, da natureza da falha, da relevância do idioma estrangeiro, entre outras, se apresentaram como plausíveis sustentadoras de ansiedade nas ocasiões de atuação nas aulas. Em contraposição, Mastrella e Dalacorte (2008) afirmam que a ansiedade é instituída socialmente, não somente particular, mas também vinculada às relações de poder discrepantes que formam o ambiente de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Miccoli (1997) também explica que a ansiedade tem a ver com o âmbito escolar, onde ocorre um incessante confronto entre os aprendizes.

Contudo, a fim de que se compreenda com maior clareza a questão da ansiedade, é necessário perceber a forma como o indivíduo se enxerga perante o outro, uma vez que, para Mastrella-de-Andrade (2011, p. 24), “a linguagem é constitutiva das identidades”. Deste modo, a autora cita que, para tratar da questão da identidade, é preciso expor a perspectiva de língua(gem) aludida, distinguindo os pontos de vista representacionistas e não representacionistas. No ponto de vista representacionista, a linguagem é considerada representante do mundo. Isto posto, utilizá-la seria fazer essa representação, já instituída, bem como retratar objetos e ideias pré-existentes ao seu uso.

Assim sendo, Austin (1976) afirma que articular está além da emissão física de sons. Desse modo, Mastrella-de-Andrade (2011) explica que as ações de alocação são representativas, ou seja, executam atos no âmbito social. Em consonância, Pinto (2002) declara que enunciar é exercer, no sentido de que a linguagem, como prática social, é imanente a seus efeitos morais, coletivos, financeiros e culturais.

Weedon (1997, p. 21) postula que “a língua é o lugar onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Ademais, é também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade, é *construída*¹⁵”, no que Mastrella-de-Andrade (2011) corrobora ao citar que a percepção de língua/linguagem com base em sua natureza representativa, onde enunciar é exercer, provoca diversas inferências acerca da nossa identidade, da construção das relações sociais, bem como acerca do que somos capazes de realizar no ambiente em que vivemos e qual a definição de agência que temos. A autora continua com a afirmação de que o exercício sobre o mundo se desdobra por todas as áreas da vida social, principalmente sobre a construção da identidade.

Butler (1990) ressalta a necessidade de entendimento da identidade com base na ideia de linguagem que age e efetua o que declara, onde há esse entendimento como movimentação e transição. Diante disso, Mastrella-de-Andrade (2011) declara que, na classe de idioma estrangeiro, as comunicações constituem as identidades tanto dos falantes, como dos que tem ou não permissão para falar. Norton (2000) também explica a relevância em salientar identidades no processo de aprendizado de idiomas, pois estas são definidas como o modo de um indivíduo perceber sua relação com o mundo; a forma que esta relação é constituída através do tempo e do espaço; e a maneira do indivíduo compreender as expectativas para o futuro, tendo em vista que a demanda pela relação com um idioma estrangeiro se dá, geralmente, pela conjuntura presente e, possivelmente, ainda mais pelas expectativas para o futuro.

Norton e Toohey (2002) enfatizam que a aprendizagem de um novo idioma envolve as identidades dos sujeitos, pois língua é uma prática social complexa, que confere importância e significação a quem fala, não sendo somente um conjunto linguístico de sinais e códigos. Além disso, Moita Lopes (2002) expõe que os hábitos discursivos no ambiente de aprendizagem exercem uma função significativa no avanço da percepção acerca das identidades próprias e alheias, o que denota que é no ambiente de aprendizado que os alunos

¹⁵ Grifo da autora.

aprendem a se reconhecer e a reconhecer outros como aptos ou inaptos, pertinentes ou impertinentes, capazes ou incapazes, para a ação ativa em sala. Assim, a identidade está relacionada ao modo como os alunos se percebem e são percebidos enquanto membros em uma dada situação. Para Mastrella-de-Andrade (2011), isso indica apontar que as identidades são constituídas socialmente em contínua combinação e recombinação de sentidos nos discursos que constroem a vida social, sendo esta uma interpretação da identidade como ligação, que se contrapõe à concepção de identidade como particularidades fixas ou naturalmente atribuídas. Assim, a língua(gem) desempenha papel essencial na constituição das identidades e torna intrínseco o vínculo entre identidades e língua estrangeira, assim como as pesquisas acerca de concepções identitárias no processo de ensino-aprendizado de língua estrangeira.

Por fim, Mastrella-de-Andrade (2011) postula que a ansiedade no aprendizado de idiomas estrangeiros se associa diretamente à habilidade oral, visto que articular em outro idioma é exibir-se aos outros, mostrando automaticamente habilidade, capacidade e conhecimento. Diante disso, articular denota algo além de produzir sons que se dissipam no ar. Para Bourne (1988), falar significa proceder, fazer, porque condição, sentido e indivíduo falante são correlacionados e imanentes. Falar assume o sentido de proceder, numa relação que abre espaço ao vivenciar. Nesta perspectiva, a música pode quebrar tais barreiras emocionais, diminuindo os níveis de ansiedade, o que facilita o processo de aquisição da língua, familiariza o aluno com a cultura do outro, fazendo-o compreender aspectos da sua própria e levando-o a perceber-se e ao outro como sujeito em meio à diversidade cultural, bem como evidencia a ampla eficácia de se incluir este gênero em sala de aula.

2.4 A música como representação de cultura

No tocante à música como parte representativa da cultura, Abud (2005) afirma que as letras de músicas populares não consistem em um discurso vazio, mas são expressões que comprovam a forma como, em momentos e áreas distintos, uma dada prática social é considerada e constituída. Exercem, ainda, função de ferramentas para a constituição das expressões sociais dos aprendizes, demonstrando através de perfis intelectivos diversos como as variadas comunidades compõem, paradoxalmente, a prática social.

Desta forma, Shin (2017, p. 15-16) afirma que há inúmeros benefícios em utilizar músicas nas aulas de inglês. Entre eles, a música e as canções podem “prover contexto

autêntico e significativo”¹⁶, já que o seu uso traz a autenticidade de linguagem e textos, refletindo as habilidades auditivas e orais cotidianas em sala; “introduzir os aprendizes à cultura alvo”¹⁷, pois, como afirma Hirsh (2004), utilizar músicas com alunos é um meio de apresentá-los a outras culturas apropriadamente; “criar uma atmosfera agradável em sala”¹⁸, visto que as canções proporcionam um ambiente com mais oportunidades de ouvir os sons do idioma, adquirir vocabulário e aprimorar suas competências auditiva e oral; “providenciar oportunidades para praticar a linguagem oral”¹⁹ porque são úteis para testar a pronúncia e entonação do segundo idioma ou do idioma estrangeiro; “ajudar na retenção e compreensão”²⁰, pelo que Forster (2006) declara que o compasso e as repetições nas canções promovem a retenção do novo idioma; e “melhorar a alfabetização”²¹, como explicam Yopp e Yopp (2000) que as canções ajudam na ampliação da consciência fonêmica, que percebe a fala como uma construção de sons.

Isto posto, Shin (2017) postula que canções folclóricas ou que fazem parte do patrimônio histórico-cultural de uma comunidade formam uma parte da própria cultura e podem ser utilizadas para ensinar tanto o idioma, como o conteúdo simultaneamente, pois incorporam algumas propriedades que as fazem atrativas e eficazes no ensino de forma natural. A autora cita as canções e cantos de *jazz* escritos por Carolyn Graham para o ensino de inglês como uma segunda língua. Shin (2017) ainda afirma que Graham se utiliza de canções, cantos e poemas como instrumentos de prática do inglês americano falado. De acordo com Graham (2006), seus cantos expressam a autenticidade do idioma falado, auxiliando os estudantes na prática do compasso, acentuação e entonação do diálogo natural no inglês americano.

No que concerne o uso consciente de música em sala de aula por parte dos professores, Curtain e Dahlberg (2015) apontam que o papel das canções é de suma importância em todos os elementos e todos os momentos da aula e que se tornam mais eficientes não como um complemento ou preenchimento do tempo, mas a partir do momento que integram o currículo e são escolhidas quando consideradas em conjunto com todos os exercícios e vocabulário durante um espaço de aula.

Em sua pesquisa acerca da inclusão da música como ferramenta de ensino de língua inglesa, Bonato (2014) constatou que, ao solicitar que 27 alunos de uma turma do 2º ano do

¹⁶ Tradução nossa do original: “Provide authentic, meaningful context” (Shin, 2017, p. 15).

¹⁷ Tradução nossa do original: “Introduce children to the target culture” (Shin, 2017, p. 15).

¹⁸ Tradução nossa do original: “Create enjoyable classroom atmosphere” (Shin, 2017, p. 16).

¹⁹ Tradução nossa do original: “Provide opportunities to practice oral language” (Shin, 2017, p. 16).

²⁰ Tradução nossa do original: “Aid in retention and comprehension” (Shin, 2017, p. 16).

²¹ Tradução nossa do original: “Enhance literacy instruction” (Shin, 2017, p. 16).

Ensino Médio apontassem três cantores de língua inglesa que admirassem, 11 indicaram a barbadense Rihanna, 6 escolheram o havaiano Bruno Mars e 5 citaram a norte-americana Beyoncé, sendo que outros artistas, também do cenário musical *pop* foram mencionados, como as norte-americanas Demi Lovato e Katy Perry, o grupo inglês One Direction, entre outros. Diante disso, acreditamos que muitos outros estilos de música, além da erudita, podem conter letras com conteúdos culturais representativos e importantes para se utilizar em contexto de sala de aula, mesmo os gêneros musicais mais populares, que são os mais escutados pelos alunos, como o *pop*. O professor pode evidenciar aos alunos que estes gêneros mais contemporâneos podem, realmente, conter referências culturais relevantes.

Por fim, com base no que já foi discutido acerca dos aspectos culturais e sua inter-relação com a língua, no próximo capítulo serão feitas as análises linguísticas de duas canções, a fim de que se compreenda a possibilidade do seu uso e contribuição durante as aulas de língua inglesa, tendo em vista as questões culturais abordadas em seus textos.

3 ANÁLISE DAS CANÇÕES ‘***FLAWLESS’ E ‘FREEDOM’ DE BEYONCÉ

Neste capítulo serão analisadas as canções ‘****Flawless*’ e ‘*Freedom*’ da cantora norte-americana Beyoncé, expondo características culturais presentes nas letras, como os movimentos sociais, com base nos discursos feminista e racial, respectivamente, presentes nas canções, evidenciando, também, o que o trabalho com músicas que abordam este tipo de conteúdo pode trazer para os alunos.

3.1 Os aspectos do feminismo em ‘****Flawless*’

A canção ‘****Flawless*’²² foi escrita pela intérprete Beyoncé Knowles, Terius Nash, Chauncey Hollis (Hit-Boy) e Rey Reel, e foi produzida por Hit-Boy para *Hit-Boy Music/Very Good Beats, Inc.* e Beyoncé Knowles e co-produzida por Rey Reel. Contém um trecho do discurso ‘*We should all be feminists*’ da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, proferido pela própria, e um trecho do programa *Star Search*, cedido em cortesia de *CBS Television* e *Ed McMahon Estate*, do qual participou enquanto integrante do grupo *Girls Tyme* na infância, conseguindo a classificação de três estrelas – o que explica a estilização do nome da canção com três asteriscos.

Os vocais da música foram produzidos por Beyoncé Knowles, com produção e arranjos adicionais de Boots. Foi gravada por Stuart White e Jordan “DJ Swivel” Young no *Kings Landing*, Bridgehampton, Nova Iorque, e *Jungle City Studios & Oven Studios*, na cidade de Nova Iorque; segunda engenharia por Ramon Rivas e Rob Suchecki e assistência de engenharia por Tyler Scott. A faixa foi mixada por Tony Miserati e Stuart White nos *Mirrorball Studios*, em North Hollywood, Califórnia. Engenharia de mixagem por Justin Hergett e James Krausse, consulta de mixagem por Derek Dixie e masterização por Tom Coyne e Aya Merrill no *Sterling Sound*, cidade de Nova Iorque.

‘****Flawless*’ está contida no quinto álbum de estúdio da cantora homônima, estilizado como ‘BEYONCÉ’, lançado em 13 de dezembro de 2013, pela empresa norte-americana de gestão e entretenimento *Parkwood Entertainment* em parceria com a gravadora *Columbia Records*. Descrito em entrevistas por Beyoncé como um “álbum visual”, o material, lançado no formato de disco duplo, dispõe de catorze faixas e dezessete vídeos musicais, gravados no ano de lançamento, em diversas cidades ao redor do mundo, como Houston e

²² Todas as informações técnicas foram retiradas de: <https://www.beyonce.com/album/beyonce/songs/> <Acesso em 23/10/18.

Nova Iorque, nos Estados Unidos; Paris, na França; Sydney, na Austrália; e Trancoso e Rio de Janeiro, no Brasil.

A edição de platina do disco trouxe uma remixagem da faixa, com participação da *rapper* trinidadiana Nicki Minaj, como cortesia da *Young Money Entertainment/Cash Money Records*, acrescentando seu nome entre os compositores da faixa original e a produção de Terius Nash para *Www.contra-paris.com*. A canção foi gravada por Stuart White, Ramon Rivas, Aubry “Big Juice” Delaine e Bart Schoudel nos *Jungle City Studios*. A assistência de engenharia ficou por conta de Brendan Morawski e Todd Bergman, a mixagem por Stuart White nos *Monk Studios*, em East Hampton, Nova Iorque, e masterização por Dave Kutch no *Mastering Place*, cidade de Nova Iorque. Contém uma porção da composição “*Spottieottiedopaliscious*” escrita por Andre Benjamin, Patrick Brown e Antwan Patton, publicada por *BMG Chrysalis Music (BMI)*.

A composição melódica é embasada em sintetizadores e abrange elementos dos gêneros *trap*²³ e *hip hop*. Na edição padrão, é dividida em duas partes, sendo a primeira ‘*Bow Down*’, que se inicia com um trecho da sua participação no programa *Star Search*, no momento em que seu grupo é apresentado como atração. A segunda, ‘****Flawless*’, introduzida pelo trecho do discurso da ativista por direitos femininos, Chimamanda Ngozi Adichie, que se inicia com Knowles executando a linha melódica em vocais operísticos durante a fala e se encerra com o instante em que é anunciada sua derrota na competição.

O texto presente no excerto 1 exhibe uma das formas de preconceito mais comuns presente na sociedade, que é o machismo, no qual a figura feminina é subjugada e diminuída, sendo considerada menor e menos capaz de exercer seus direitos do que a figura masculina. O trecho do discurso de Adichie traz à tona uma questão muito geral, que é o fato de a mulher ser, desde a infância, ensinada a se perceber inferior ao homem, tanto física, como intelectualmente e, com isto, o machismo acaba sendo, também, enraizado em suas vivências e compreensões de mundo. O discurso, exaltando o feminismo, da escritora nigeriana desconstrói essa visão de identidade, que é transmitida culturalmente de geração a geração, e abre espaço para uma nova percepção de si mesmo, enquanto sujeito. Como pode ser observado no excerto 1²⁴ a seguir:

²³ O *trap* é um estilo instrumental do *rap*, criado na década de 2000, nos Estados Unidos. Caracteriza-se por conteúdo lírico agressivo e som, que incorpora a caixa de ritmos 808, bumbos sub-baixo, em tempo duplo, triplo e outros mais rápidos de divisão de chimbais, sintetizadores em camadas e cordas “cinematográficas”.

²⁴ Todos os excertos são partes da letra da música “****Flawless*” de Beyoncé, gravada em 2013.

Excerto 1

We teach girls to shrink themselves
 To make themselves smaller
 We say to girls, you can have ambition
 But not too much
 You should aim to be successful but not too successful
 Otherwise you will threaten the man
 Because I am female I am expected to aspire to marriage
 I'm expected to make my life choices always keeping in mind
 That marriage is the most important
 Marriage can be a source of joy and love and mutual support
 But why do we teach girls to aspire to marriage and we don't teach
 boys the same?
 We raise girls to see each other as competitors, not for jobs or
 accomplishments
 Which I think can be a good thing
 But for the attention of men
 We teach girls that they cannot be sexual beings in the way that boys
 are
 Feminist: a person who believes in the social political and economic
 equality of the sexes²⁵

O trecho acima explica uma parte do que a mulher vivencia desde cedo, que é a idealização do matrimônio como a prioridade entre as metas de vida. A menina é ensinada que, quando adulta, deve lutar pelos seus objetivos, mas não tanto, pois serão vistas pelos homens como ameaça. A autora nigeriana destaca seu pensamento de que o casamento pode, sim, ser uma fonte de sentimentos mútuos, porém indaga o motivo de não ensinarem o mesmo aos meninos. O discurso enfatiza, ainda, que as mulheres são criadas para enxergarem umas às outras como rivais, não por empregos ou realizações, mas pela atenção masculina. Outro ponto ressaltado é a supressão do lado sexual humano nas mulheres pelo mesmo motivo que não devem ser tão bem sucedidas: para não serem vistas como uma ameaça. O texto é finalizado com o conceito de feminista, que, de acordo com Adichie, é uma pessoa que acredita na igualdade social, política e econômica dos sexos, gerando uma reflexão sobre a questão dos papéis sociais, a percepção do outro enquanto sujeito.

Desse modo, ao tratar do conteúdo da identidade cultural na pós-modernidade, Hall (2006) ressalta que, na contemporaneidade, a sociedade passa por transformações

²⁵ “Nós ensinamos as meninas a se encolherem / A fazerem-se menores / Nós dizemos às meninas, você pode ter ambição / Mas não demais / Você deve buscar ser bem sucedida mas não muito sucedida / De outra forma você ameaçará o homem / Porque eu sou mulher é esperado que eu vise casamento / É esperado que eu faça minhas escolhas de vida sempre mantendo em mente / Que casamento é a mais importante / O casamento pode ser uma fonte de alegria e amor e apoio mútuo / Mas por que nós ensinamos meninas a visarem se casar e não ensinamos o mesmo a meninos? / Nós criamos meninas para enxergarem umas às outras como rivais, não por empregos ou realizações / O que eu acho que pode ser uma coisa boa / Mas por atenção de homens / Nós ensinamos meninas que elas não podem ser seres sexuais na maneira que os meninos são / Feminista: uma pessoa que acredita na igualdade social política e econômica dos sexos” (Tradução nossa).

ininterruptas, tendo em vista que a globalização tem progredido gradualmente, sendo acompanhada por uma extensa carga renovadora, que atinge a vida particular, pública e financeira de cada sujeito.

Segundo o autor, tal modernidade destaca-se como incompleta e gera excessivas alterações para a sociedade. Nessa visão, destaca-se que os conhecimentos do aluno se modificam com base no transcurso evolutivo social. Deste modo, a bagagem cultural que o aprendiz transportará para o âmbito escolar é um autêntico resultado desses movimentos, exercendo uma função de relevância na formação do pensamento recente.

Diante disso, Santos (2018) explica a necessidade de abordar conteúdos correspondentes às expectativas dos alunos, que são progressivamente rodeados por identidades culturais variadas, decorrentes da proximidade resultante da globalização. Habilitar o plurilinguismo em sala de aula manifesta a competência de aprender e de se associar ao novo, expandindo convicções culturais, sociais e linguísticas que, por vezes, não são tratadas nas instituições de ensino. Além do mais, a concepção plurilíngue favorece um ensino voltado ao reconhecimento do outro, proporcionando sensações de originalidade entre os aprendizes.

Apesar de a lírica da canção não ser extensa, sendo formada por cinco estrofes de quantidade de versos irregulares, iniciando-se pelo refrão, profere um discurso correspondente ao movimento feminista, exposto no excerto 1 e continuado em sua extensão, como nos excertos 2 e 3 a seguir:

Excerto 2

You wake up
 Flawless
 Post up
 Flawless
 Ridin round that
 Flawless
 Flossing on that
 Flawless
 This diamond
 Flawless
 My diamond
 Flawless
 This rock
 Flawless
 My rock
 Flawless²⁶

²⁶ “Você acorda / Perfeita / Posta / Perfeita / Andando por aí / Perfeita / Usando fio dental / Perfeita / Este diamante / Perfeito / Meu diamante / Perfeito / Esta pedra / Perfeita / Minha pedra / Perfeita” (Tradução nossa).

Excerto 3

I woke up like ‘dis
 I woke up like ‘dis
 We flawless
 Ladies tell ‘em,
 I woke up like ‘dis
 I woke up like ‘dis
 We flawless
 Ladies tell ‘em,
 Say
 I look so good tonight
 Aw damn, aw damn
 Say
 I look so good tonight
 Aw damn, aw damn, aw damn²⁷

Como visto, as duas estrofes que formam o refrão da canção, proferidas na primeira e terceira pessoas, explicitam que, em qualquer circunstância, a mulher é sempre perfeita e instiga quem ouve a se reconhecer e auto afirmar. O uso dos termos “diamante” e “pedra” – que pode se referir a outra pedra preciosa além do diamante – sugere o inestimável valor da mulher. A lírica segue para mais uma estrofe que, aparentemente, relata uma situação cotidiana e comum à figura feminina. Como no excerto 4 a seguir:

Excerto 4

My mama taught me good home training
 My daddy taught me how to love my haters
 My sister told me I should speak my mind
 My man made me feel so cotdamn fine
 I’m flawless²⁸

O primeiro verso do excerto 4 traz à tona a questão do papel da mulher no lar. Por muitas vezes, é atribuído à figura feminina um sentido de fragilidade e que, por isso, há o senso de proteção e a ideia de incapacidade em executar atividades relacionadas, geralmente, à figura masculina, o que faz com que haja inferiorização da mulher, de modo que, a ela, só reste o trabalho doméstico. O segundo verso do excerto 4 pode simbolizar as influências no comportamento que a mulher sofre cotidianamente, nas quais são ditadas regras de conduta, baseadas naquilo que é ‘aceitável’ pela sociedade; o terceiro verso denota o encorajamento

²⁷ “Eu acordei assim / Eu acordei assim / Somos perfeitas / Senhoras digam-lhes / Eu acordei assim / Eu acordei assim / Somos perfeitas / Senhoras digam-lhes / Digam / Eu estou tão bem hoje à noite / Caramba, caramba / Digam / Eu estou tão bem hoje à noite / Caramba, caramba, caramba” (Tradução nossa).

²⁸ “Minha mãe me ensinou a ser uma boa dona de casa / Meu pai me ensinou como amar quem me odeia / Minha irmã me disse que eu devia expressar minha mente / Meu homem me fez sentir bem pra caramba / Sou perfeita” (Tradução nossa).

que a figura feminina recebe de outras mulheres; a quarta linha indica a possibilidade de lutar pelos próprios direitos e, ainda assim, trabalhar no próprio lar.

A letra termina com a repetição dos refrãos sem modificações, o que dá a entender que serve de reforço ao pensamento de perfeição, imponência e poder feminino. Tal trecho é uma amostra da diversidade cultural presente no pensamento social, refletido nos movimentos de luta por direitos e igualdade, como o feminismo. Nessa perspectiva, Santos (2018) postula que é fundamental a inserção do tema diversidade em sala de aula, a fim de que se participe do corrente progresso social, ao mesmo tempo em que não se deixe isso alheio aos aprendizes.

No tocante à questão do reconhecimento das características inerentes ao outro, Souza (2013) cita que as variações linguística e cultural são traços das sociedades contemporâneas, de modo que é impossível seguir excluindo-as do universo escolar. Na nossa conjuntura cultural local, com firme incitação ao turismo internacional, as instituições de ensino podem fazer das distinções culturais e linguísticas uma porta de aceitação ao outro e de enaltecimento dos contrastes particulares e das identidades. Nesse sentido, será viável ao aluno perceber, aceitar e respeitar as diferenças entre sua cultura e a do outro, já que entrará em contato com temas pertinentes à sua formação enquanto sujeito crítico ao ser inserido na atmosfera de discursos sociais que é gerada e movimentada por expressões musicais como as analisadas neste capítulo.

3.2 A crítica ao racismo em ‘Freedom’

A canção ‘Freedom’²⁹ foi escrita por Jonathan Coffey, Beyoncé, Carla Williams, Arrow Benjamin, Kendrick Duckworth, Frank Tirado, Alan Lomax e John Lomax Sr. A faixa tem participação do rapper Kendrick Lamar, tanto nos vocais, como na composição (Kendrick Lamar Duckworth), em cortesia de *Top Dawg Ent./Aftermath Records/Interscope Records*. Foi publicada por *B-Unique Music Limited/Kobalt Publishing America, Inc. (BMI)*, *WB Music Corp. (ASCAP)*³⁰ e *Oakland 13 Music (ASCAP)*.

‘Freedom’ foi produzida por Jonny Coffey, Beyoncé e Just Blaze, com produção vocal de Beyoncé, gravação e mixagem por Stuart White, segunda engenharia por Ramon Rivas, assistência de engenharia de mixagem por John Cranfield, vocais de apoio por Arrow Benjamin, programações e teclados por Jonny Coffey, programações adicionais por Boots e

²⁹ Todas as informações técnicas foram retiradas de <https://www.beyonce.com/album/lemonade-visual-album/songs/> <Acesso em 23/10/18.

³⁰ American Society of Composers, Authors and Publishers (‘Sociedade Americana de Compositores, Autores e Publicadores’ – Tradução nossa).

Myles William, baixo por Marcus Miller e piano adicional por Canei Finch. A mixagem foi feita nos *Pacific Recording Studios*, em North Hollywood, Califórnia, assistido por Arthur Chambazyan, e a masterização foi feita por Dave Kutch do *Mastering Palace*, na Cidade de Nova Iorque, nos *Pacific Recording Studios*.

Contém uma amostra de ‘*Let me try*’, composta por Frank Tirado e interpretada pela banda estadunidense Kaleidoscope, usada como cortesia da *Now-again Records*, com agradecimentos a Thomas Hartlage e *Shadoks Music*; uma amostra de ‘*Collection speech/Unidentified lining hymn*’, performada pelo reverendo R. C. Crenshaw, gravada por Alan Lomax em 1959, usada como cortesia da *Global Jukebox Publishing (BMI)* e da *Alan Lomax Collection, American Folklife Center, Library of Congress*, cortesia de *Odyssey Productions, Inc.*; e contém uma amostra de ‘*Stewball*’, performada por Prisoner “22” na Penitenciária Estadual do Mississippi, em Parchman, registrada em 1947 por Alan Lomax e John Lomax Sr., usada como cortesia de *Ludlow Music Inc. (BMI)/Global Jukebox Publishing (BMI)* e da *Alan Lomax Collection, American Folklife Center, Library of Congress*, cortesia de *Odyssey Productions, Inc.*

‘*Freedom*’ está contida no álbum ‘*Lemonade*’, o sexto da carreira solo da cantora Beyoncé Knowles-Carter, e foi registrada em um estúdio criado na própria casa da intérprete, denominado *The Beehive*, em Los Angeles, Califórnia, lançado em 23 de abril de 2016, por meio da *Parkwood Entertainment* e da *Columbia Records*. O material foi produzido no formato disco duplo, sendo que o primeiro contém doze faixas de áudio e o segundo é um composto de doze peças audiovisuais referentes às faixas de áudio que, juntas, formam um filme que foi exibido pelo canal televisivo por assinatura norte-americano *HBO*. No álbum, há frases do ativista estadunidense Malcolm X na parte audiovisual, além de alusões à cultura iorubá da África Oriental – de cujo grupo étnico descendem muitos afro-americanos – e a rituais religiosos, bem como a presença de mulheres afro-americanas de renome.

A harmonia é produzida por teclados e programações, com acompanhamento de um piano, enquanto a batida é executada pela adição de um baixo. Os gêneros predominantes são o *blues*, o *gospel* e o *Rhythm & Blues (R&B)*, que são características musicais de raízes africanas. A letra carrega uma mensagem profunda de luta e revolta contra as atitudes racistas noticiadas nos meios de comunicação. Como é citado na primeira estrofe a seguir:

Excerto 1³¹

Trying to reign
 Trying to rain on the thunder
 Tell the storm I'm new
 I'ma walk
 I'ma march
 On the regular
 Painting white flags blue
 Love forgive me I've been running
 Running blind in truth
 I'm a rain
 I'm a reign
 On this bitter love
 Tell the sweet I'm new³²

É possível perceber a presença da poesia sátira, já que incita uma atitude revolucionária ao usar termos como “trovões”, “tempestade”, “reinar” e “marchar”. Bosi (1977, p. 159) afirma que “a sátira e, mais ainda, o *epos* revolucionário são modos de resistir dos que preferem à defesa o ataque”.

Ao mencionar “pintando bandeiras brancas de azul”, percebe-se uma possível alusão a “pintar” o que os brancos construíram com algo de origem africana, neste caso, o *blues*, que é um estilo musical derivado de músicas seculares sul-africanas americanas. No português, um dos sinônimos de “pintar” é “colorir”, que pode ser mencionado em referência ao termo “pessoas de cor³³”, utilizado para se referir aos afrodescendentes e segregá-los, posteriormente tornando-se pejorativo. Tal verso pode ser analisado da perspectiva utópica, já que “[...] a utopia serve para designar um lugar imaginário no qual se realiza o ideal de uma sociedade perfeita” (SILVA, 2008, p. 302). Neste sentido, a sociedade perfeita é um lugar onde há igualdade sociocultural. No pré-refrão e refrão a seguir:

Excerto 2

I'm telling these tears gonna fall away fall away... ooh
 May the last one burn into flames³⁴

Excerto 3

Freedom
 Freedom

³¹ Todos os excertos são partes da música “Freedom” de Beyoncé, de 2016.

³² “Tentando reinar / Tentando chover sobre os trovões / Diga à tempestade que sou nova / Vou andar / Vou marchar / Regularmente / Pintando bandeiras brancas de azul / Amor me perdoe porque eu estive correndo / Correndo cega na verdade / Sou uma chuva / Sou uma rainha / Sobre este amor amargo / Diga ao doce que estou nova” (Tradução nossa).

³³ Em inglês: “colored people” (Tradução nossa).

³⁴ “Estou dizendo pra estas lágrimas caírem, caírem à vontade... ooh / Que a última arda em chamas” (Tradução nossa).

I can't move
 Freedom cut me loose
 Freedom
 Freedom
 Where are you?
 Cause I need freedom too
 I break chains all by myself
 Won't let my freedom rot in hell
 I'ma keep running cause a winner don't quit on themselves³⁵

Percebe-se um possível descontentamento do eu-lírico com a situação em que se encontra, ressaltando a sua força, ao passo que se refere a tudo que foi construído historicamente por meio da mão-de-obra escrava quando cita que quebra suas próprias correntes, mais uma vez remetendo à igualdade social. Quanto aos aspectos de poesia utópica, Silva (2008, p. 303) explica que “a utopia é definida analiticamente funcionando como crítica social bastante influenciada pelo movimento socialista”. Tal afirmação se confirma também no excerto 4 a seguir:

Excerto 4

I'm a wade
 I'm a wave through the Waters
 Til the tide don't move
 I'm a riot I'm a riot through your borders
 Call me bullet proof
 Love forgive me I've been running
 Running blind in truth
 I'm a wade
 I'm a wave through your shallow love
 Tell the sweep I'm new³⁶

No excerto 4, o eu-lírico dá a entender que diverge de todas as ações políticas e sociais contrárias ao seu povo, a saber, o racismo velado através da corrupção e que, ainda assim, segue em frente sem titubear com o que sofre. Em seguida, são cantados o pré-refrão e em seguida o refrão, presentes nos excertos 2 e 3, o que é tanto uma questão de estrutura melódica, como pode se tratar da reafirmação da letra, já que não se modificam os versos.

³⁵ “Liberdade / Liberdade / Não consigo me mover / Liberdade pode me soltar / Liberdade / Liberdade / Onde está você? / Porque eu preciso de liberdade também / Quebro minhas próprias correntes / Não deixarei minha liberdade apodrecer no inferno / Vou continuar correndo porque um vencedor não desiste de si mesmo” (Tradução nossa).

³⁶ “Sou uma maré / Vou atravessar as águas como ondas / Até que a correnteza não se mexa / Sou uma rebelde, sou uma rebelde pelas suas fronteiras / Me chame de à prova de balas / Amor me perdoe porque eu estive correndo / Correndo cega na verdade / Sou uma maré / Sou uma onda sobre o seu amor raso / Diga ao fundo do poço que eu estou nova” (Tradução nossa).

Após a repetição, são introduzidas as três estrofes de *rap*, interpretadas por Kendrick Lamar, que são onde o eu-lírico mais explicita seu discurso contra o ódio às minorias. Isso pode ser inferido ao se ler os excertos 5, 6 e 7 a seguir:

Excerto 5

Ten Hail Marys I meditate for practice (one, two)
Channel 9 news tell me I'm moving backwards (achacha)
8 blacks left, death is around the corner (hah)³⁷

Excerto 6

Seven misleading statements by my persona (uh woo)
Six head lights waving in my direction (come on)
Five-o asking me what's in my possession... yeah
I keep running, jumping the aqua ducts
Fire hydrants and hazardous
Smoke alarms on the back of us
But mama don't cry for me, ride for me
Try for me, live for me
Breath for me, sing for me
Honesty guiding me, I can be more than I gotta be
Stole from me, lied to me, nation hypocrisy
Code on me, driving me wicked
My spirit inspire me like... yeah³⁸

Excerto 7

Open correctional gates in high deserts... yeah
Open our mind as we cast away oppression... yeah
Open the streets and watch our beliefs and when they carve my name
inside the concrete, I pray it forever reads...³⁹

Tais estrofes têm seus versos baseados em manchetes de noticiários, onde afro-americanos foram assassinados devido ao preconceito racial. Uma das variadas formas de racismo é a supressão cultural e social por causa da cor da pele e em favorecimento a uma outra cultura – neste caso, a de origem europeia. Assim, Ortiz (2000, p. 37) cita que “uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais, ela co-habita e se alimenta delas”. Logo depois, o refrão é entoado antes da última estrofe, também

³⁷ “Dez ave-marias eu pratico em meditação (um, dois) / As notícias do canal 9 dizem que estou retrocedendo (achacha) / 8 negros já foram, a morte está na esquina (hah)” (Tradução nossa).

³⁸ “Sete falsas declarações sobre mim (uh woo) / Seis faróis brilhando em minha direção (vamos) / Cinco policiais me perguntando o que eu estou levando... yeah / Eu continuo correndo, pulando os encanamentos / Hidrantes de fogo e placas de perigo / Alarmes de fumaça nos perseguindo / Mas, mãe, não chore por mim, passeie por mim / Tente por mim, viva por mim / Respire por mim, cante por mim / A honestidade me guiando, eu posso ser mais do que tenho que ser / Me roubaram, mentiram pra mim, hipocrisia nacional / Me codificaram, passaram por cima de mim / O meu espírito me inspira como... yeah” (Tradução nossa).

³⁹ “Abram os portões da correção em desertos distantes... yeah / Abram nossa mente e vejam nossas crenças e quando eles cravarem meu nome no concreto, eu rezo pra que seja lido para sempre...” (Tradução nossa).

cantada por Kendrick Lamar, que expressa um tipo de oração ou clamor. Tendo em vista que o eu-lírico está em sofrimento, pede por socorro:

Excerto 8

Huh what you want from me is it true you see uh oh father can you hear me?
 Huh what you want from me is it true you see uh oh father can you hear me?
 Hear me?⁴⁰

As letras das canções analisadas trazem à reflexão dois temas bastante relacionados à cultura e, conseqüentemente, língua, pois o machismo e a misoginia, assim como o preconceito racial, são discriminações há muito tempo enraizadas socialmente, sendo transmitidas culturalmente de geração a geração, não apenas por palavras, mas por atitudes. Ao se estudar História, é possível constatar que variados aspectos culturais, como religião, política e economia se uniram para fortalecer a crença de que a distinção entre pessoas, seja pela etnia, credo, sexo, origem ou orientação sexual, era algo a ser abolido da sociedade a qualquer custo, o que levou a humanidade a inúmeros conflitos. Neste sentido, a língua é utilizada para replicar pensamentos sociais, pois, de acordo com Sarmiento (2001), a linguagem é essencialmente empregada com finalidade social e, por isso, os indivíduos unem-se em comunidades, executando mais do que suas funções intrínsecas – o que acontece durante os movimentos sociais.

Além disto, segundo Souza (2018), inserir uma educação em idiomas estrangeiros, gerando relação com a pluralidade linguística e cultural mundial, não concebendo uma língua dissociada da outra, é o que estabelece um vínculo entre disciplinas variadas e o intercâmbio de ideias que contribuam com o progresso do conhecimento complexo proposto por Morin (2007), circunstância na qual promover um contato entre as mais variadas disciplinas e a variedade cultural e social na modernidade é trabalho imprescindível para o docente. Assim, possibilita-se que o aluno conheça com maior afinco outras situações sociais e culturais fundamentais para a formação do saber. Afinal de contas, é essencial que haja a sensibilidade para as carências gigantescas do entendimento, e a compreensão de que um entendimento lacerante acarreta, conseqüentemente, atitudes lacerantes.

Em consonância, Souza (2018) ainda afirma que desenvolver concepções para formar docentes mais dados à variedade contemporânea é decisivo para a vida, porque se objetiva

⁴⁰ “Huh, o que você quer de mim? É verdade? Você vê, uh, oh, pai, pode me ouvir? / Huh, o que você quer de mim? É verdade? Você vê, uh, oh, pai, pode me ouvir? / Me ouvir?” (Tradução nossa).

ampliar nesse futuros docentes a aptidão de propiciar um aprendizado da língua gradualmente inserida no contexto do domínio que os cerca, ao que Morin (2007) confirma que um entendimento simples não carrega a verdade por completo, já que é simplificada e concebida como parte de um entendimento, sendo primordial que se atente para o entendimento complexo, apoiado na perceptibilidade dos conhecimentos, se harmonizando e associando com a vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se originou da inquietação com o modo que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa vem ocorrendo no decorrer dos anos, já que não se observa transformações significativas nas práticas de sala de aula, embora o advento da globalização tenha atingido níveis locais e globais, gerando mudanças tecnológicas, econômicas e culturais. Ressalta-se que tal inquietação também se deve ao fato de estar havendo uma busca desenfreada pelo método de ensino mais apropriado para aplicar em aulas de línguas estrangeiras, sobretudo língua inglesa, o que fracassa devido à diversidade de contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos e às variações culturais a que estão expostos cotidianamente, podendo, entretanto, haver uma combinação de métodos, buscando ressaltar o que cada um tem de mais relevante.

Além disso, é necessário enfatizar que o foco do ensino de língua estrangeira na atualidade ainda está somente no ensino de gramática, não havendo abertura de espaço para a inserção das questões culturais, julgando-se serem de extrema dificuldade em sua abordagem. Tal dificuldade se nega devido ao vasto leque de possibilidades, no tocante a elementos que introduzam o componente cultural em sala de aula, como por exemplo, a música, que tem se mostrado uma importante ferramenta de ensino, tendo em vista a significativa carga cultural que pode conter nos elementos que a compõe, seja melodia, letra ou até mesmo nos instrumentos utilizados para executá-la. Vale salientar que não se ressalta unicamente um gênero musical, mas todos, considerando que os gêneros são elementos envolvidos na criação musical, sendo, deste modo, representantes de aspectos culturais.

Diante disso, Cope e Kalantzis (2005) preconizam que o processo de ensino-aprendizagem considere as alterações que têm se sucedido na sociedade; considerando os aprendizes como indivíduos analíticos, pensativos e detentores de uma abstração que inviabiliza sua homogeneização e tratamento como sendo uniformemente vazios; observando a relatividade (a certo campo de estudo) e a renovação (do habitual rumo aos novos saberes) como premissas fundamentais para a ocorrência do aprendizado. Tal renovação pode ser considerada o ‘abrir de olhos’ que as novas práticas de ensino podem proporcionar tanto ao professor, quanto ao aluno, no que se refere à inserção do componente cultural no âmbito escolar. Nesse cenário, podemos inferir que a música é um tipo de arte muito popular, com o qual o discente está sempre em contato, capaz de aproximar indivíduos através da exposição da identidade e características culturais inerentes ao outro, gerando interesse no conhecimento do que é diferente.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi observar a relevância do uso da música como ferramenta pedagógica para o ensino do componente cultural nas aulas de língua inglesa, focando não apenas nos países mais conhecidos, que têm o inglês como primeira língua, mas enfatizando nações de outros continentes, a exemplo do continente Africano, citado neste trabalho durante o capítulo de análise.

Finalmente, com base nas reflexões teóricas suscitadas por este trabalho, cremos em sua importância e entendemos relevante a abordagem do ensino de cultura nas aulas de Língua Inglesa através da música, não como uma imposição, mas como a percepção das contribuições de envolvimento tanto do professor, como do aluno no seu próprio contexto de aprendizado; da inserção da música no ambiente de ensino, não se acomodando ou negligenciando os processos de aprendizado dos alunos; da importância de refletir mais acerca dos fatores que interligam esses processos; do pensamento sobre a ligação entre língua e cultura; e da pertinência da variação no uso de métodos de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- ABUD, K. M. **Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história**. Cad. Ceres, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Arte Lingua, 2007.
- ALVES, R. A. **A mente enquanto escreve. A automatização da execução motora na composição escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2013.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1-24.
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAYLESS, K. M; RAMSEY, M. E. **Music: A way of life for the young child**. ed. 4. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1991.
- BELARMINO, E. S. **A importância da inserção de músicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa**. Universidade Estadual de Alagoas, 2012.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In: TORTO, G. M. R. (ed.); FIGUEIREDO, O. (ed.); SILVA, M. F. H. **Estudos em homenagem ao Professor Doutor Márcio Vilela**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2005. p. 823-835.
- BLACKING, J. Music, culture, and experience. In: BYRON, R. **Music, culture and experience: selected papers of John Blacking**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1995. p. 223-242.
- BONATO, D. M. **A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2014. 44 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BOURNE, J. 'Natural Acquisition' and a 'Masked Pedagogy'. *Applied Linguistics*, v. 9, n. 1, p. 83-99, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Consed. UNDIME. Proposta preliminar. 2ª versão revista, 2016.
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. New York: Longman, 2007.

BUTLER, J. **Excitable speech: a politics of the performative**. New York: Routledge, 1997.

BYRAM, M. **Culture et éducation en Langue étrangère**. Paris: Crédif-Hatier-Didier, 1992.

BYRAM, M.; ZARATE, G. **Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence**. Strasbourg: Council of Europe, 1994.

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. Entrando em Sintonia: inteligência musical. In: **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. trad. Magda França Lopes -Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAPUCHO, Maria Filomena. **Ciência, ideologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias**. In: *Synergies Europe*, n. 05, 2010, p. 101-113.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHICH, J. K. Intercultural communication. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H (eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, 329-348.

CLARK, H.; CLARK, E. **Psychology and language: An introduction to psycholinguistics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CLARK, H. H. **Using language**. Cambridge University Press, 1996, 1-25.

COELHO, A. O. S. **A importância do ensino de cultura para o aprendizado de uma língua estrangeira**. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Learning by Design**. Common Ground. Melbourne, 2005.

COPPLE, C.; BREDEKAMP, S. (eds.). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight**. ed. 3. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2009.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Ricardo Quintana (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2005.

CURTAIN, H.; DAHLBERG, C. A. **Languages and learners – making the match: World language instruction in K-8 classrooms and beyond**. ed. 5. Boston: Pearson, 2015.

ERICKSON, F. Culture in society and in educational practice. In: BANKS, J.; BANKS, C. (eds.). **Multicultural education: Issues and perspectives**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1997, 30-60.

FÉLIX FILHO, L.; BEZERRA, A. L. **Língua inglesa: uma proposta de ensino/aprendizagem mediado por música**. I Seminário Interdisciplinar das ciências da linguagem no Cariri, de 21 a 23 de novembro de 2012.

FERNANDES, J. C. **A magia da música no ensino de línguas**. 2014. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FERRAZ, M.; AUDI, L. C. C. **Ensino de língua inglesa com música**. Revista Eletrônica Pro-docência, UEL. Edição n. 3, vol. 1, jan./jun. 2013.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIRTH, A. **'Língua franca' negotiations: Towards an international approach**. *World Englishes*, 9 (3), 1990, 269-280.

FORSTER, E. **The value of songs and chants for young learners**. 2006. *Encuentro* 16: 63-68.

GALISSON, R. **De la langue à la culture par les mots**. Paris, CLE International.- (Coll. Didactique des langues étrangères), 1991.

GARDNER, R. C.; MACINTYRE, P. D. **On the measurement of affective variables in second language learning**. *Language Learning*, v. 43, p. 157-194, 1993.

GIDDENS, A. **Introduction to sociology**. 2. ed. New York/London: WW Norton, 1996.

GIMENEZ, T. *"Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga"*: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: **IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras**, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina : APLIEPAR, 2001, p. 107-114.

GRAHAM, C. **Creating songs and chants**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GREGERSEN, T. S.; HORWITZ, E. K. **Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance**. *The Modern Language Journal*, v. 86, n. iv, p. 562-570, 2002.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

HALL, J. K. **The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language**. *Applied Linguistics*, 1993, v. 14, n. 2. Oxford University Press, 145-166.

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3rd ed. Pearson Education Limited, 2001.
- HEERDT, M. L. **Metodologia científica e da pesquisa: livro didático**. 5. ed. ver. e atual. Palhoça: UnisulVirtual, 2007.
- HIRSH, R. A. **Early childhood curriculum: Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play**. Boston: Allyn and Bacon, 2004.
- HOWIRTZ, E. K.; HOWIRTZ, M. B.; COPE, J. A. Foreign Language Classroom Anxiety. In: HOWIRTZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 27-36.
- HOWIRTZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991, p. 27-36.
- INFANDA, V. E. H. **Desenvolvimento da competência de escrita em ensino de PLE: produção textual**. 2017. Relatório de Mestrado (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- JEANDOT, N. **Explorando o Universo da Música**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- KIM, J-H. **Foreign language listening anxiety: A study of Korean students Learning English**. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Anthropologie structurale**. Paris: Plon, 1958.
- LIMA, N. S.; SILVA FILHO, M. N. R. **A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa**. Web-Revista Sociodialetto. vol. 3, n. 9, 2013.
- MASTRELLA, M. R. **A Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG.
- MASTRELLA, M. R.; DALACORTE, M. C. F. Ressignificando o conceito de ansiedade no processo de aprendizagem de língua estrangeira: uma perspectiva crítica. In: REES, D. K.; MELO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. F. (org.). **Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilinguismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: editora da UFG, 2008, p. 162-187.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; MICCOLI, L. S. **Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences**. 1997. 279f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002, p. 303-332.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NETO, L. N. R. **Aptidão Argumentativa (oral e escrita) nas Aulas de Português e de Espanhol**. 2015. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change**. Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity and language learning. In: R. B. Kaplan (ed.), **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. Oxford and New York: Oxford University press, 2002, 115-123.

OCDE. **Relatório Pisa 2003**. 2004. Disponível em: <<http://www.pisa.ocde.org>>.

OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. Linguística e ensino. In: MARTELOTA, M. E. (org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto. 2008, p. 235-242.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PARANÁ, SEED. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008.

PEDREIRO, S. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. Especialize Revista On-line, 2013.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística**. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2004, p. 11-24.

PINTO, J. P. **Estilizações de Gênero em Discurso sobre Linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP.

PORTER, R. E.; SAMOVAR, L. A. **Intercultural Communication**. A reader. Belmont. CA. 1-25. 1993.

RAJAGOPALAN, K. **Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'**. *Journal of Pragmatics*, 1997, 27, 225-231.

RICHARDS, J. **Listening comprehension: Approach, design, procedure**. *TESOL Quarterly*, 17. p. 219-239, 1983.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, J. F.; PAULUK, I. **Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/752-4.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

SANTOS, T. J. P. **Intercompreensão de línguas românicas e canções africanas: uma proposta plurilíngue e intercultural na formação de professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

SARMENTO, S. **O ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor**. 2001. Dissertação (Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem). Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SCOTTINI, A. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2009.

SERRANI, Silvana. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SHIN, J. K. **Get up and sing! Get up and move! Using songs and movement with young learners of English**. *English Teaching Forum*. v. 55, n. 2, 2017.

SHIN, J. K. Teaching young learners in ESL and EFL settings. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a second or foreign language**. p. 550-567. ed. 4. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014.

SILVA, S. S. T. Utopia e distopia no mundo literário. In: **Estudos literários em perspectiva**. QUEIROGA, M. G.; LIEBIG, S. M. (orgs.). João Pessoa: Edições Fotograf, 2008, p. 297-323.

SILVA, J. O. **Música na sala de aula: uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem de inglês**. Anais da IV Semana de Letras – UFAL. Agosto de 2011.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004, p. 155-177.

VEZ, J. M. (org.). **Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria**. Madrid: Editorial Síntesis, 2002.

VIDAL, M. V. E. **Introducción a la Pragmática**. Barcelona: Ariel, 1996.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2007.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. London: Basil Blackwell, 1997.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Supporting phonemic awareness development in the classroom**. 2000. *The Reading Teacher* 54 (2): 130-143.

ANEXOS

ANEXO 1 – LETRA DA CANÇÃO ‘***FLAWLESS’ DE BEYONCÉ

*****FLAWLESS (FEATURING CHIMAMANDA NGOZI ADICHE)**

WRITTEN BY BEYONCÉ KNOWLES, TERIUS NASH, CHAUNCEY HOLLIS, REY REEL

I'M OUT THAT H-TOWN
COMING, COMING DOWN
I'M COMING DOWN DRIPPING CANDY ON THE GROUND
H, H-TOWN, TOWN, I'M COMING DOWN
COMING DOWN DRIPPING CANDY ON THE GROUND

I KNOW WHEN YOU WERE LITTLE GIRLS
YOU DREAMT OF BEING IN MY WORLD
DON'T FORGET IT, DON'T FORGET IT
RESPECT THAT, BOW DOWN BITCHES, BOW DOWN CROW
I TOOK SOME TIME TO LIVE MY LIFE
BUT DON'T THINK I'M JUST HIS LITTLE WIFE
DON'T GET IT TWISTED, GET IT TWISTED
THIS MY SH, BOW DOWN BITCHES
BOW DOWN CROWN, BOW BOW DOWN BITCHES CROWN
BOW DOWN CROWN, BOW BOW DOWN BITCHES CROWN
H-TOWN VICIOUS, H-H-TOWN VICIOUS
I'M SO CROWN, BOW DOWN BITCHES

I'M OUT THAT H-TOWN
COMING, COMING DOWN
I'M COMING DOWN DRIPPING CANDY ON THE GROUND
H, H-TOWN, TOWN, I'M COMING DOWN
COMING DOWN DRIPPING CANDY ON THE GROUND

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE:
WE TEACH GIRLS TO SHRINK THEMSELVES
TO MAKE THEMSELVES SMALLER
WE SAY TO GIRLS, YOU CAN HAVE AMBITION
BUT NOT TOO MUCH
YOU SHOULD AIM TO BE SUCCESSFUL BUT NOT TOO SUCCESSFUL
OTHERWISE YOU WILL THREATEN THE MAN
BECAUSE I AM FEMALE I AM EXPECTED TO ASPIRE TO MARRIAGE
I'M EXPECTED TO MAKE MY LIFE CHOICES ALWAYS KEEPING IN MIND
THAT MARRIAGE IS THE MOST IMPORTANT
MARRIAGE CAN BE A SOURCE OF JOY AND LOVE AND MUTUAL SUPPORT
BUT WHY DO WE TEACH GIRLS TO ASPIRE TO MARRIAGE AND WE DON'T TEACH BOYS THE SAME?
WE RAISE GIRLS TO SEE EACH OTHER AS COMPETITORS, NOT FOR JOBS OR ACCOMPLISHMENTS
WHICH I THINK CAN BE A GOOD THING
BUT FOR THE ATTENTION OF MEN
WE TEACH GIRLS THAT THEY CANNOT BE SEXUAL BEINGS IN THE WAY THAT BOYS ARE
FEMINIST: A PERSON WHO BELIEVES IN THE SOCIAL POLITICAL AND ECONOMIC EQUALITY OF THE
SEXES

YOU WAKE UP
FLAWLESS
POST UP
FLAWLESS
RIDIN ROUND IN THAT
FLAWLESS
FLOSSING ON THAT
FLAWLESS
THIS DIAMOND
FLAWLESS
MY DIAMOND
FLAWLESS
THIS ROCK
FLAWLESS
MY ROCK
FLAWLESS

I WOKE UP LIKE 'DIS
I WOKE UP LIKE 'DIS
WE FLAWLESS
LADIES TELL 'EM,
I WOKE UP LIKE 'DIS
I WOKE UP LIKE 'DIS
WE FLAWLESS
LADIES TELL 'EM,
SAY
I LOOK SO GOOD TONIGHT
AW DAMN, AW DAMN
SAY
I LOOK SO GOOD TONIGHT
AW DAMN, AW DAMN, AW DAMN

MY MAMA TAUGHT ME GOOD HOME TRAINING
MY DADDY TAUGHT ME HOW TO LOVE MY HATERS
MY SISTER TOLD ME I SHOULD SPEAK MY MIND
MY MAN MADE ME FEEL SO COTDAMN FINE
I'M FLAWLESS

WAKE UP
FLAWLESS
POST UP
FLAWLESS
RIDIN ROUND IN THAT
FLAWLESS
FLOSSING ON THAT
FLAWLESS
THIS DIAMOND
FLAWLESS
MY DIAMOND
FLAWLESS
THIS ROCK
FLAWLESS
MY ROCK
FLAWLESS

I WOKE UP LIKE 'DIS
I WOKE UP LIKE 'DIS
WE FLAWLESS
LADIES TELL 'EM,
I WOKE UP LIKE 'DIS
I WOKE UP LIKE 'DIS
WE FLAWLESS
LADIES TELL 'EM,
SAY
I LOOK SO GOOD TONIGHT
AW DAMN, AW DAMN
SAY
I LOOK SO GOOD TONIGHT
AW DAMN

ANEXO 2 – LETRA DA CANÇÃO ‘FREEDOM’ DE BEYONCÉ

FREEDOM (FEAT. KENDRICK LAMAR)

WRITTEN BY JONATHAN COFFER, BEYONCÉ, CARLA WILLIAMS, ARROW BENJAMIN, KENDRICK DUCKWORTH, FRANK TIRADO, ALAN LOMAX, JOHN LOMAX SR.

TRYING TO REIGN
TRYING TO RAIN ON THE THUNDER
TELL THE STORM I’M NEW
I’MA WALK
I’MA MARCH
ON THE REGULAR
PAINTING WHITE FLAGS BLUE
LOVE FORGIVE ME I’VE BEEN RUNNING
RUNNING BLIND IN TRUTH
I’MA RAIN
I’MA REIGN
ON THIS BITTER LOVE
TELL THE SWEET I’M NEW

I’M TELLING THESE TEARS GONNA FALL AWAY FALL AWAY ... OOOH
MAY THE LAST ONE BURN INTO FLAMES

FREEDOM
FREEDOM
I CAN’T MOVE
FREEDOM CUT ME LOOSE
FREEDOM
FREEDOM
WHERE ARE YOU?
CAUSE I NEED FREEDOM TOO
I BREAK CHAINS ALL BY MYSELF
WON’T LET MY FREEDOM ROT IN HELL
I’MA KEEP RUNNING CAUSE A WINNER DON’T QUIT ON THEMSELVES

I’M A WADE
I’M A WAVE THROUGH THE WATERS
TIL THE TIDE DON’T MOVE
I’M A RIOT I’M A RIOT THROUGH YOUR BORDERS
CALL ME BULLET PROOF
LOVE FORGIVE ME I’VE BEEN RUNNING, RUNNING BLIND IN TRUTH
I’M A WADE
I’M A WAVE THROUGH YOUR SHALLOW LOVE
TELL THE SWEEP I’M NEW

I’M TELLING THESE TEARS GONNA FALL AWAY FALL AWAY ... OOOH
MAY THE LAST ONE BURN INTO FLAMES

FREEDOM
FREEDOM
I CAN’T MOVE
FREEDOM CUT ME LOOSE
FREEDOM
FREEDOM
WHERE ARE YOU?
CAUSE I NEED FREEDOM TOO
I BREAK CHAINS ALL BY MYSELF
WON’T LET MY FREEDOM ROT IN HELL HEY

I'MA KEEP RUNNING CAUSE A WINNER DON'T QUIT ON THEMSELVES

(KENDRICK LAMAR)

THEN HAIL MARY'S I MEDITATE FOR PRACTICE (ONE, TWO)
CHANNEL 9 NEWS TELL ME I'M MOVING BACKWARDS (ACHACHA)
8 BLACKS LEFT DEATH AROUND THE CORNER (HAH)

SEVEN MISLEADING STATEMENTS BY MY PERSONA (UH WOO)
SIX HEAD LIGHTS WAVING IN MY DIRECTION (COME ON)
FIVE-O ASKING ME WHAT'S IN MY POSSESSION... YEAH
I KEEP RUNNING JUMP IN THE AQUA DUCTS
FIRE HYDRANTS AND HAZARDOUS
SMOKE ALARMS ON THE BACK OF US
BUT MAMA DON'T CRY FOR ME RIDE FOR ME
TRY FOR ME LIVE FOR ME
BREATH FOR ME SING FOR ME
HONESTY GUIDING ME I CAN BE MORE THAN I GOTTA BE
STOLE FROM ME LIED TO ME NATION HYPOCRISY
COLD ON ME DRIVING ME WICKED
MY SPIRIT INSPIRE ME LIKE... YEAH

OPEN CORRECTIONAL GATES IN HIGH DESERTS ... YEAH
OPEN OUR MIND AS WE CAST AWAY OPPRESSION... YEAH
OPEN THE STREETS AND WATCH OUR BELIEFS AND WHEN THEY CARVE MY NAME INSIDE THE
CONCRETE I PRAY IT FOREVER READS...

FREEDOM
FREEDOM
I CAN'T MOVE
FREEDOM CUT ME LOOSE
FREEDOM
FREEDOM
WHERE ARE YOU?
CAUSE I NEED FREEDOM TOO
I BREAK CHAINS ALL BY MYSELF
WON'T LET MY FREEDOM ROT IN HELL HEY
I'MA KEEP RUNNING CAUSE A WINNER DON'T QUIT ON THEMSELVES

HUH WHAT YOU WANT FROM ME IS IT TRUE YOU SEE UH OH FATHER CAN YOU HEAR ME?
HUH WHAT YOU WANT FROM ME IS IT TRUE YOU SEE UH OH FATHER CAN YOU HEAR ME?
HEAR ME?