



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Maria de Oliveira Miranda

**A Exploração de Canções no
Ensino-Aprendizagem de Espanhol como
Língua Estrangeira**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Maria de Oliveira Miranda

A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Dono López

DECLARAÇÃO

Nome: Isabel Maria de Oliveira Miranda

Endereço eletrónico: Belinhaum@gmail.com

B.I.: 12159688

Título do Relatório: A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira

Supervisor: Professor Doutor Pedro Dono López

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, outubro de 2013

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao supervisor, Professor Doutor Pedro Dono López, e à orientadora cooperante, pelos conselhos e pela disponibilidade demonstrada, pelas orientações, pela partilha de experiências, pelo incentivo e pelo constante questionamento ao longo desta intervenção pedagógica.

Aos alunos da turma na qual este projeto de intervenção foi implementado, pela colaboração e empenho, que permitiram a concretização desta importante etapa.

Às minhas colegas de estágio, pela cumplicidade, pela cooperação constante, pela partilha de experiências e angústias, pelo apoio incondicional e pela amizade demonstrada ao longo de todo o processo.

Por fim, agradeço à minha família e especialmente ao meu marido, Miguel, pela paciência, companheirismo, incentivo e apoio em todos os momentos, num ano de grandes aprendizagens, mas de fortalecimento mútuo.

A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira

Isabel Maria de Oliveira Miranda

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Universidade do Minho – 2013

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e pretende documentar o trabalho realizado ao longo do ano letivo 2012/2013 na aplicação do projeto de intervenção supervisionado subordinado ao tema “A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira”. O referido projeto foi aplicado numa turma do Ensino Secundário (11º ano), que tinha Espanhol como disciplina específica e que se encontrava a desenvolver o nível de língua A2, segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Os objetivos do projeto de intervenção centraram-se em diagnosticar os gostos e interesses dos alunos em relação às canções e possíveis dificuldades que pudessem apresentar relativamente à aprendizagem da língua. Durante a implementação propriamente dita, a principal finalidade foi desenvolver nos alunos a competência comunicativa. Através das canções, subordinadas e adaptadas aos mais variados temas presentes na planificação da disciplina, pretendeu-se promover atividades para que os alunos trabalhassem as competências escrita, oral e cultural, tanto a nível da compreensão como da expressão e da interação. Finalmente, foi possível avaliar o impacto da intervenção na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento das suas destrezas, da sua autonomia e das estratégias utilizadas enquanto aprendentes de uma língua estrangeira.

Todo o trabalho realizado teve por base os documentos orientadores para o ensino da Língua Espanhola, assim como a literatura consultada, que será referida ao longo do relatório. Os instrumentos de autorregulação foram também muito importantes no sentido de servirem de orientação para o desenvolvimento do trabalho, permitindo uma paragem para reflexão e para uma posterior ação mais consciente e significativa para os alunos.

O processo realizado ao longo do estágio esteve inserido numa perspetiva reflexiva, tanto das aprendizagens dos alunos como da minha atuação enquanto professora, o que permitiu a redefinição de estratégias de modo a alcançar os objetivos de forma mais eficaz.

The Pedagogical Use of Songs in the Teaching-Learning Process of Spanish as a Foreign Language

Isabel Maria de Oliveira Miranda

Training Report

Master in the Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education

University of Minho – 2013

ABSTRACT

The present report is part of *Estágio Profissional* (practicum) within the Master in the Teaching of English and Spanish in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and it aims to document the work done throughout the school year 2012/2013 in the application of the supervised pedagogical project subordinated to the theme “The Pedagogical Use of Songs in the Teaching-Learning Process of Spanish as a Foreign Language”. The referred project was undertaken in a Secondary class (11th grade), to which Spanish was a specific subject and which was developing the language level A2, according to the *Common European Framework of Reference for Languages*.

The objectives of the pedagogical project focused on the diagnosis of the tastes and interests of the students in relation to songs and aimed to identify possible difficulties that they could present concerning language learning. During the implementation of the project, the fundamental purpose was to develop students’ communicative competence. Through songs, which were subordinated and adapted to the subject’s syllabus, it was intended to promote activities so that students could work the written, oral and cultural competences, at the level of comprehension, expression and interaction. Finally, it was possible to evaluate the impact of the intervention in the students’ apprenticeship and in the development of their skills, of their autonomy and of the strategies used as learners of a foreign language.

All the work that was carried through was based on the documents that regulate foreign language education, as well as the specialized literature, which will be referred to throughout this report. The self regulation instruments were also very important to serve as an orientation about the work that was being developed, allowing a time for reflection and for a more conscious and meaningful future action for students.

The process during this practice was embedded in a reflexive perspective of the students’ apprenticeship, as well as of my performance as a teacher, which allowed the redefinition of strategies in order to achieve the objectives in a more effective way.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	17
1.1 O potencial didático das canções no ensino de línguas estrangeiras	17
1.2 O uso de canções no enfoque comunicativo	24
1.3 Metodologia e estratégias para o ensino de línguas através de canções	29
1.4 Contexto de Intervenção	32
1.4.1 A Escola	32
1.4.2 A Turma 11^ºF	33
1.4.3 O lugar da canção nos documentos orientadores	38
1.5 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias	41
CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	47
2.1 “Un año más”, de <i>Mecano</i>	48
2.2 “Adiós a la escuela”, de <i>Timbiriche</i>	51
2.3 “Manos al aire”, de <i>Nelly Furtado</i>	55
2.4 “Jueves”, de <i>La Oreja de Van Gogh</i>	57
2.5 “Dieciséis”, de <i>Chenoa</i> & “Ska de la Tierra”, de <i>Bebe</i>	61
3. Síntese Avaliativa da Intervenção	66

CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	79
Anexo 1 – Questionário inicial geral	81
Anexo 2 – Questionário inicial canções	83
Anexo 3 - Grelha de Observação de Aulas	85
Anexo 4 – Diário de bordo	87
Anexo 5 – Questionários de autorregulação	89
Anexo 6 – Questionário final	91
Anexo 7 – Letra “Un año más”, de <i>Mecano</i>	93
Anexo 8 – Letra “Adiós a la escuela”, de <i>Timbiriche</i>.....	95
Anexo 9 – Ficha “Adiós a la escuela”	97
Anexo 10 – Ficha “Manos al aire”	99
Anexo 11 – Letra “Jueves”, de <i>La Oreja de Van Gogh</i>.....	101
Anexo 12 – Ficha de trabalho “Cuentos”	103
Anexo 13 – Letra criada pelos alunos.....	105
Anexo 14 – Letra “Mi enfermedad”, de <i>Andrés Calamaro</i>	107
Anexo 15 – Ficha “Dieciséis”	109
Anexo 16 – Letra “Dieciséis”, de <i>Chenoa</i>.....	111
Anexo 17 – Letra “Ska de la Tierra”, de <i>Bebe</i>	113
Anexo 18 – Ficha “Ska de la Tierra”	115

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: <i>Criterios para la selección de canciones (Osman & Wellman)</i>.....	19
Quadro 2: <i>Tipología de actividades con música y canciones (Murphey)</i>	30

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivações para a aprendizagem do Espanhol	34
Gráfico 2 – O uso do Espanhol na compreensão	35
Gráfico 3 – Atividades preferidas nas aulas	35
Gráfico 4 – Formas favoritas de trabalhar nas aulas	36
Gráfico 5 – Línguas em que escutam canções	36
Gráfico 6 – Aprendizagens através das canções	37
Gráfico 7 – Análise do questionário de autorregulação 1.....	54
Gráfico 8 – Aspetos que os alunos necessitam melhorar	54
Gráfico 9 – Resultados relativos à primeira questão do questionário final	67
Gráfico 10 – Resultados relativos à segunda questão do questionário final	68
Gráfico 11 – Resultados relativos à terceira questão do questionário final	68
Gráfico 12 – Resultados relativos à quarta questão do questionário final	69
Gráfico 13 – Resultados relativos à quinta questão do questionário final.....	70

INTRODUÇÃO

O presente relatório, inserido no âmbito da realização do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pretende ser um retrato fidedigno do desenvolvimento do projeto de intervenção subordinado ao tema “A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira”. Através deste projeto de investigação-ação pretendeu-se desenvolver a competência comunicativa tendo por base o trabalho com canções na língua-meta. A intervenção foi realizada numa turma de 11º ano, que tinha Espanhol como disciplina específica e que, portanto, iria realizar um exame nacional no final do ano.

Um tema como o da exploração de canções permitiu proceder a um trabalho abrangente a nível de estratégias, temáticas e atividades propostas aos alunos, o que conduziu ao desenvolvimento das várias subcompetências associadas à comunicação, a saber, as competências linguística, sociolinguística e pragmática (*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002*). A ideia inicial seria trabalhar as canções associadas a uma competência específica, contudo, através da pesquisa efetuada e de posterior reflexão, foi possível identificar inúmeras tarefas que podem advir de uma canção, e que se relacionam com as várias competências. Assim, depois de ter em conta as opiniões dos alunos em resposta a dois questionários iniciais, foi decidido que o trabalho com as canções poderia ser transversal ao desenvolvimento da competência comunicativa em geral.

O título do presente relatório é explícito em relação ao principal objetivo da sua concretização, que se trata de desenvolver a competência comunicativa na língua espanhola como um todo, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Tendo como ponto de partida uma temática relacionada com os gostos e interesses dos mais jovens, foi considerado atrativo e benéfico o trabalho com as canções, uma vez que estas fazem parte do seu quotidiano.

Através dos documentos orientadores para o ensino de línguas e da bibliografia consultada, foi possível verificar que as canções constituem um instrumento válido, já que a música é assumidamente uma linguagem universal. Introduzir a música na sala de aula torna o ambiente mais relaxado, estando acessível a todos em simultâneo e da mesma forma. A riqueza que pode advir a nível de sentimentos e de interpretações geradas faz com que o aluno se expresse sem receios e de forma mais natural, visto que as canções representam um

material autêntico com o qual a maioria das pessoas se identifica. As canções aportam uma linguagem “real”, uma vez que normalmente são escritas por nativos, tendo como referência a comunicação de uma mensagem para um público nativo também. Desta forma, os alunos estão em contacto direto com produções de linguagem autênticas, que se constituem como amostras reais do tom, da melodia, da pronúncia, assim como de aspetos culturais, que são vistos como fundamentais para a aprendizagem do funcionamento e da aplicação da língua.

Ao longo da intervenção, e aquando da planificação das aulas a lecionar, houve sempre o cuidado de tentar proporcionar atividades com um intuito comunicativo. Visto que o que se pretende em sociedade é comunicar, a aprendizagem da língua também deve ser efetuada com esse objetivo. Assim sendo, é fundamental estimular as competências de compreensão e de expressão, tanto oral como escrita, para que a interação seja possível e se torne eficaz. Para isso, foi importante perceber as necessidades dos alunos, embora o objetivo fosse que o trabalho com as canções representasse uma plataforma de aprendizagem e treino da competência comunicativa no seu todo. Desenvolver apenas uma competência poderia gerar uma certa compartimentação do saber, principalmente tendo como ponto de partida um material com tão vastas possibilidades como as canções.

Neste sentido, a defesa do método comunicativo é notória, estando este intimamente relacionado com o enfoque por tarefas. Estas pretendem-se significativas e úteis para uma comunicação o mais próxima do real possível. Desta forma, ao longo das unidades propostas aos alunos, estes tiveram de realizar várias tarefas introdutórias e possibilitadoras, de modo a permitir a execução de uma tarefa final. Houve sempre o cuidado de fazer com que as referidas tarefas intermédias abarcassem as várias competências, de modo a culminar numa tarefa englobadora e mais abrangente, que constitui a tarefa final. Nas várias tarefas propostas também foi valorizado o trabalho colaborativo, devido ao facto de este estar intrinsecamente relacionado com a comunicação. Se o objetivo principal da aprendizagem de uma língua estrangeira é a comunicação, é necessário fazer com que os alunos interajam mutuamente, até porque com os pares terão menos receio de errar e sentir-se-ão mais confiantes ao expressarem-se na língua-meta.

As referidas tarefas possibilitadoras foram proporcionadas de modo a que os alunos fossem progressivamente mais autónomos e independentes na sua aprendizagem. Aquando da introdução das unidades, as tarefas têm tendência a ser um pouco mais controladas para conduzir os alunos a tomar consciência e a refletir sobre a temática pretendida. Neste

momento, a aquisição de conhecimentos dá-se com uma intervenção mais constante e um maior apoio por parte do professor. No entanto, pretendeu-se que os alunos fossem adquirindo maior autonomia à medida que as tarefas se iam desenrolando, pois aqueles tinham já um conhecimento mais aprofundado sobre a temática trabalhada. Assim, foi uma preocupação constante propor atividades onde o papel da professora fosse cada vez mais diminuto e em que os alunos se sentissem cada vez mais autónomos e seguros das suas aprendizagens.

A reflexão e a autorregulação das aprendizagens dos alunos é outro aspeto a ter em atenção e, ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção, tentou-se sempre implementar instrumentos com o objetivo de levar o aluno a pensar sobre o que aprende e acerca da forma como o faz. Os questionários que proporcionaram a expressão dessa reflexão por parte dos alunos foram sempre apresentados em momentos-chave da implementação do projeto, em especial no final de cada unidade lecionada. Os referidos questionários não assumiram sempre a mesma forma, sendo, de início, mais orientados para determinados aspetos e, progressivamente, foram-se tornando menos controlados, deixando ao critério dos alunos os aspetos que mais lhes interessavam focar em relação às aulas que tinham experienciado. Desta forma, foi-lhes dada uma maior autonomia no momento da reflexão e da expressão da sua opinião e dos pontos que consideraram fulcrais na sua aprendizagem.

Tendo em consideração todos os aspetos anteriormente referidos, estes serão mais detalhadamente explanados ao longo dos dois capítulos que constituem este relatório. No capítulo I será apresentada uma contextualização teórica relativa à temática do projeto, tendo em conta os documentos orientadores e a literatura consultada. Irá apresentar-se também o método de ensino defendido, assim como o próprio contexto da intervenção relativo à escola e ao grupo-turma em que o projeto foi implementado. Neste capítulo, será ainda feita alusão ao plano geral de intervenção e aos objetivos e estratégias a ele subjacentes.

Ao longo do capítulo II proceder-se-á a uma apresentação e documentação mais detalhada de todo o trabalho desenvolvido na prática durante as várias fases de desenvolvimento do projeto: diagnóstico, observação, implementação, e avaliação do impacto. Estes aspetos terão por base os dados recolhidos e a própria observação direta, seja como mera espetadora ou como interveniente ativa junto dos alunos.

Por último, apresentam-se as considerações finais, em que é feito um balanço de todo o percurso, tentando avaliar a validade do projeto em relação aos alunos, mas também para a minha formação pessoal e profissional.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

1.1 O potencial didático das canções no ensino de línguas estrangeiras

“A música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”

Platão (427-347 a.C.)

A música faz parte da vida do Homem desde os primórdios da sua existência, acompanhando-o até à atualidade, o que é revelador da sua intemporalidade. A sua extensão é tão vasta, que não se conhecem línguas que não possuam um repertório musical, verificando-se também que muitos estilos musicais são próprios de determinada sociedade, não tendo repercussão noutras culturas. No entanto, embora não conheçamos a cultura ou a língua em que escutamos determinada canção, é possível dar-lhe uma interpretação própria, mesmo não apreendendo o seu significado literal. Dá-se, desta forma, uma apropriação de significado, pois como sublinha Santos Asensi (1995: 367), “la tremenda carga emocional que encierran las canciones, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas”. Por conseguinte, quem escuta uma canção não é apenas um mero ouvinte passivo da sua mensagem, pois é capaz de criar interligações desta com o seu “mundo”, participando ativamente na construção de significados (Betti, 2004: 27). Assim se comprova que a música é uma linguagem universal, pois pertence ao campo da arte, que está relacionada com os sentimentos e as emoções e nem sempre é explicável de forma racional.

Quando o código linguístico é associado à música surgem então as canções, cuja definição, entre as várias consultadas em dicionários da língua portuguesa, se centra numa composição poética feita para ser cantada. Mercedes Castro Yagüe (2003: 10) vai um pouco mais além na definição de “canções”, adaptada ao contexto de ensino-aprendizagem:

Desde el punto de vista lingüístico son textos breves cuyo argumento suele seguirse con facilidad, y constituyen modelos de lengua en un marco contextualizado a la par que verdaderos inventarios de lengua viva. Son vehículos para la lengua y la comunicación y ofrecen al estudiante

oportunidades para practicar la entonación, la pronunciación, el ritmo, áreas concretas de vocabulario, etc.

De acordo com esta autora, o valor didático das canções é inquestionável, uma vez que estas funcionam como amostras de língua acessíveis a todos, permitindo praticar aspetos do léxico, da fonética e da prosódia que de outra forma se tornariam muito mais maçadores do que as repetições presentes nas canções. Para além destas repetições, quando uma música nos agrada, ouvimo-la mais do que uma vez e, mesmo inconscientemente, vamo-nos apercebendo de aspetos da língua que, de outro modo, seriam impercetíveis.

A música está presente em muitos momentos da vida quotidiana, sejam eles rotineiros ou marcantes e, neste caso, torna-se memorável e reporta-nos a vivências e experiências passadas. A banda sonora de um filme ou a lembrança da presença num concerto musical marcante pode fazer despertar as mais variadas sensações. Desde crianças que muita da nossa aprendizagem é feita através de canções que, associadas ao ritmo e à dança, a tornam menos monótona, mais agradável e, simultaneamente, mais eficaz. Cassany (1994: 409) afirma:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. (...) Además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

Este potencial didático valida as canções como uma ferramenta de exploração de todo o tipo de conteúdos no campo do ensino de línguas. Contudo, este ensino através das canções não deve surgir despropositadamente numa aula e sem um objetivo de aprendizagem válido. Neste sentido, aquando da seleção de uma canção, é necessário refletir sobre a sua finalidade, pois a sua utilização deve estar ancorada em objetivos pedagógicos concretos. É aconselhável que esta escolha vá ao encontro dos gostos e interesses dos alunos, de modo a despertar uma maior atenção e motivação em todo o trabalho que é gerado em torno da canção. Para além deste cuidado, a canção escolhida deve também ser adaptada à idade e ao nível linguístico dos alunos, para que estes sejam capazes de, pelo menos, compreender o sentido global da sua mensagem, pois, de

contrário, poder-se-á gerar uma certa frustração (Bordoy, 2001: 21). Nesta perspetiva, é imprescindível que “aquellos profesores interesados en el uso de la música en el aula, diseñen sus propias actividades, tareas y unidades didácticas, adaptándolas a los niveles, necesidades e intereses de sus propios estudiantes” (Santos Asensi, 1996: 415). Atualmente, existem já alguns manuais que incluem a exploração de canções nas suas propostas didáticas. Verifica-se, no entanto, que a maioria da exploração é feita através do completamento de espaços em branco na letra da canção, remetendo para algum aspeto lexical ou gramatical em concreto. Não obstante, aquilo que se pretende é ultrapassar este tipo de metodologias e explorar a canção como um todo, como um texto que contém vocabulário e estruturas que podem ser lidas e ouvidas, mas que também encerra em si mensagens e sentidos literais e metafóricos passíveis de serem trabalhados e interpretados.

Ainda relativamente à fase de escolha de canções apropriadas a cada contexto educativo, Santos Asensi (1995: 368) cita os critérios que Osman & Wellman consideram essenciais:

1.	¿Se repiten palabras, frases, líneas o estribillos?
2.	¿Se puede aprender la melodía con facilidad? ¿Es pegadiza?
3.	¿Tiene un patrón rítmico marcado?
4.	¿Contiene estructuras lingüísticas útiles?
5.	¿Es útil el vocabulario?
6.	¿Refleja aspectos de la cultura, costumbres, tradiciones, hechos o épocas históricas que serían de utilidad para los estudiantes?
7.	¿Sabes si esta canción ha tenido algún tipo de proyección internacional o ha mantenido algún tipo de interés cultural o se ha seguido escuchando y cantando al mantenerse de actualidad?

Quadro 1: Criterios para la selección de canciones (Osman & Wellman)

Os cinco primeiros pontos citados estão relacionados com a utilidade das canções na aprendizagem de léxico e de estruturas necessárias à comunicação efetiva dos alunos e que, através do recurso à melodia e às repetições próprias da música, se tornam mais facilmente memorizáveis. No entanto, este recurso à memorização é feito de forma inconsciente e, devido ao facto de as canções se tratarem de um material autêntico, o aluno estará a interiorizar produções de linguagem real que poderão servir de amostra das

variedades da língua, aspeto em que a língua espanhola é tão rica e diferenciada. Neste sentido, as canções, ao refletirem as variedades linguísticas, espelham também, inevitavelmente, o contexto social e cultural da sociedade em que são produzidas, tal como defende a autora Mercedes Castro Yagüe (2003: 28):

Son textos con una enorme carga cultural que encierran mitos, contenidos sociales, históricos, políticos o de la vida cotidiana de la sociedad del país de la lengua meta. Son una ventana abierta a los valores de las personas que hablan la lengua que se está aprendiendo.

A abertura à competência sociocultural faz todo o sentido aquando do trabalho com as canções, pois sabe-se que a língua é indissociável do contexto cultural em que é utilizada. As canções podem aportar os vários tipos de cultura: “Cultura con mayúscula”, “cultura ‘a secas’” e “kultura con k” (Miquel & Sans, 2004: 4). Uma canção que permita a associação a qualquer um destes tipos de cultura pode ser muito útil em dois aspetos: o primeiro prende-se com o conhecimento e a validação de certos aspetos culturais a que os alunos devem ter acesso de modo a tomarem consciência do tipo de sociedade em que a língua se desenvolve. O segundo aspeto relaciona-se com a desconstrução de estereótipos associados a determinada cultura. As ideias pré-concebidas geradas em torno de uma sociedade são normalmente prejudiciais à visão que temos dela, não nos permitindo abrir horizontes e aceitar que nem sempre as coisas são como se nos apresentam. Ao trabalhar o aspeto cultural tendo por base uma canção, os alunos podem também fazer o exercício de comparação da sua cultura com a cultura-meta, estabelecendo relações de semelhança e diferença, que contribuirão para um incremento do seu grau de sensibilidade cultural e de aceitação de outras tradições e costumes.

O último critério apresentado por Osman & Wellman está associado à projeção e atualidade das canções selecionadas. Neste momento, as músicas cantadas em espanhol têm obtido um sucesso considerável a nível mundial, o que as torna ainda mais acessíveis e familiares aos alunos, não constituindo, portanto, um elemento estranho dentro da sala de aula. Em função do exposto, é essencial aproveitar o bom momento de internacionalização da música espanhola e o vasto repertório ao dispor de todos para tentar adaptar as canções às temáticas pretendidas e utilizá-las como uma ferramenta pedagógica válida.

Griffe (1992: 4-5) explana seis razões pelas quais se deve utilizar canções e música na sala de aula: cria um ambiente positivo na aula, pois os alunos ficam mais relaxados, o ambiente torna-se mais divertido e dá alguma segurança aos alunos mais inseguros; pelo seu *input* linguístico, pois as canções constituem uma amostra de linguagem não artificial, mas real e autêntica; pelo seu *input* cultural, devido ao facto de as próprias canções fazerem parte da cultura de uma língua; a canção pode ser usada como um texto, pois a sua letra é passível de ser analisada da mesma forma que um poema ou um conto; as canções e a música funcionam como um complemento às aulas e a determinados temas que são trabalhados através de outros materiais; despertam o interesse dos alunos, devido ao facto de as canções constituírem uma interligação entre a sala de aula e o seu mundo exterior.

Santamaría (2000: 21-26) explicita também algumas das vantagens do uso de canções no contexto educativo, as quais se prendem com a sua universalidade; a originalidade de temas e possibilidades de exploração; a motivação dos alunos associada à liberdade interpretativa; o componente lúdico; a sua ambiguidade, pelas várias mensagens que pode transmitir; a fácil memorização, devido à repetição de vocabulário e estruturas; o seu carácter representativo e coral, que pode levar ao canto em voz alta na sala de aula, e o léxico utilizado em contextos concretos e definidos. Uma vez mais, todos estes argumentos se mostram favoráveis à utilização de canções na sala de aula, seja pela vantagem na aprendizagem da língua propriamente dita, seja pelas possibilidades que oferece em termos de exploração didáctica.

Um outro aspeto representativo do valor didático das canções prende-se com o respeito pelas várias inteligências (Gardner, 2001), pois nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Neste sentido, este autor defende que o que condiciona a aprendizagem não é existência de um maior ou menor nível de inteligência, mas a forma como cada um a desenvolve. Apoiando-se nesta teoria de Howard Gardner sobre as inteligências múltiplas, Beatriz Rodríguez López (2005: 806) salienta:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal).

Verifica-se, portanto, que a música e as canções podem funcionar como um fator de inclusão, visto que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. De facto, a recetividade à aprendizagem está intrinsecamente dependente da motivação do aluno e esta encontra-se intimamente relacionada com as emoções e a abertura à aquisição novos conhecimentos. Krashen (1983), autor que desenvolveu a teoria da Hipótese do Filtro Afetivo, defende que a criação de uma atmosfera agradável dentro da sala de aula fomentará uma atitude positiva por parte do aluno para a aprendizagem. Neste sentido, o papel do professor é muito importante, pois tudo isto está condicionado pelas escolhas que faz e pela abertura que permite para que haja negociação e os alunos se sintam parte ativa do processo de ensino e aprendizagem. Tendo como base um contexto aprazível e potenciador da aprendizagem, torna-se mais fácil ensinar e aprender. Um instrumento facilitador deste ambiente são as canções e, a partir delas, as temáticas surgem de forma natural, os alunos sentir-se-ão mais motivados e a sua autoestima tornar-se-á mais forte, pois serão mais capazes de arriscar sem tanto receio do erro.

Depois de selecionada a canção a ser trabalhada e de lhe ser dado um objetivo pedagógico concreto, e porque “ouvir música” nem sempre é sinónimo de “escutar música”, é importante que as tarefas propostas durante ou depois da audição sejam significativas. Uma das atividades que pode nem sempre agradar a todos, mas que se revela bastante produtiva, é cantar. Muitas vezes, na nossa vida quotidiana, apercebemo-nos de que ao escutar uma canção estamos a entoá-la e a tentar reproduzi-la. Por isso, proporcionar um momento em que todos os alunos estão focados no mesmo objetivo, cantando em conjunto e tentando que a sua produção seja o mais articulada possível pode ser bastante vantajoso para a sua aprendizagem enquanto grupo. Para além dos benefícios de não se encontrarem apenas a escutar a canção, mas a produzir também, a atmosfera de colaboração e de partilha gerada pelas vozes de todos motiva e estimula para as tarefas que se seguirão. Esta opinião é corroborada pelos autores Coronado González & García González, (1990: 228) que defendem: “De todos modos, sea cual sea el trabajo que realicemos con la canción, pensamos que es importante cantarla, pues, si no lo hacemos, desaprovechamos el atractivo específico de este material”.

É de realçar, no entanto, que embora se considere que as canções oferecem uma aplicabilidade pedagógica ilimitada, a sua utilização não deve ser exagerada nem desprovida de objetivos concretos. A música pode surgir em qualquer momento no decurso

de uma aula, mas nunca para ocupar “tempos mortos”. Este erro é bastante comum, pois como acreditamos que os alunos gostam de ouvir canções, cremos que é algo que lhes vai agradar e que o tempo da aula vai ser bem aproveitado. Contudo, se a canção surge descontextualizada ou se depois da audição não forem geradas outras etapas de trabalho com origem nesse instrumento, esta vai perder o seu sentido e os alunos não irão perceber o motivo da sua utilização. Se esta estratégia for levada ao extremo, corre-se o risco da banalização do uso da canção, o que pode conduzir a um desinteresse generalizado sempre que ela surge em sala de aula.

Outro erro que pode ser recorrente é a escolha repetida do mesmo estilo musical, não permitindo o alargamento dos horizontes dos alunos em relação ao tipo de música criada nos países onde é falada determinada língua. A variedade musical é desejável, assim como a adaptação do nível de língua e da mensagem veiculada à faixa etária dos alunos. O contexto sociocultural deve também ser tido em consideração, pois podem existir temas que sejam mais importantes em determinada comunidade e outros que devam ser evitados de forma a prevenir algum tipo de constrangimento. Um cuidado mais prático a ter em conta aquando da apresentação de uma canção é garantir que existem as condições físicas exigidas para que a audição ocorra sem interferências. É necessário ter em atenção a qualidade do material áudio para que todos os alunos se encontrem em iguais circunstâncias para ouvir de forma clara e perceptível, de modo a que não haja nenhum tipo de exclusão no acesso à canção.

De acordo com o exposto e considerando-se a canção como um material autêntico proveniente de uma determinada cultura, é lógico afirmar que esta será capaz de despoletar uma comunicação autêntica, gerando diferentes interpretações, debates de ideias e discussões que serão profícuas no processo de aprendizagem da língua. A apresentação de temas e o debate de opiniões surgirão de forma natural, se apoiados na mensagem, nas interpretações e nas emoções veiculadas através de uma canção, pois como refere Gil-Toresano (2001: 41) “las hacemos nuestras y conseguimos que nos hablen de nuestro mundo y, de esta manera, conectan con nuestro plano afectivo, tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones”. Esta identificação com o universo das canções faz com que nos apropriemos delas, que absorvamos os seus sentidos e que sejamos levados a interagir, trabalhando e desenvolvendo competências de forma integrada. Desta forma, as canções inserem-se perfeitamente no contexto comunicativo

para a aprendizagem de línguas defendido atualmente e que será abordado e explorado em mais detalhe na secção seguinte.

1.2 O uso de canções no enfoque comunicativo

Depois da experimentação de vários métodos de ensino ao longo dos tempos, o sociolinguista Dell Hymes criou, em 1972, o conceito de “competência comunicativa”, que se difundiu e se generalizou no ensino de línguas estrangeiras. “Dell Hymes, 1972, amplió el concepto chomskyano de ‘competencia lingüística’, que excluía la función social de la lengua al concepto de ‘competencia comunicativa’” (Melero Abadía, 2000: 81). À tentativa de análise da língua como algo isolado proposta por Chomsky, Hymes acrescentou a ideia de que o contexto social influencia a comunicação, tendo, desta forma, a pragmática alcançado um papel de relevo. Segundo este autor, a competência comunicativa resulta da negociação de significados entre duas ou mais pessoas num contexto de comunicação.

O que se pretende que ocorra em sala de aula é o desenvolvimento das subcompetências associadas à competência comunicativa num contexto o mais próximo do real possível. O documento orientador *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002: 13-14) explicita esta informação, detalhando aquilo que constitui cada subcompetência:

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independiente del valor sociolingüístico, de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. [...] Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. [...] Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos.

Nesta perspetiva, a comunicação requer não apenas o conhecimento do funcionamento de uma língua, mas também de todo o contexto sociocultural em que a língua se desenvolve. Por isso, é importante recriar situações em sala de aula que

permitam ao aluno uma interação muito próxima do real. A autora Pinilla Gómez (2004: 439) é também defensora deste método, citando o Instituto Cervantes em relação ao desenvolvimento das competências dos alunos:

Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

Resume-se, desta forma, o objetivo principal daquilo que vai ser explanado no presente relatório, que se prende com o trabalho e desenvolvimento da competência linguística, tentando recriar um contexto social e cultural adequado, que conduza os alunos à interação. Este contexto foi proporcionado através do recurso ao uso das canções em sala de aula. Estas enquadram-se perfeitamente na perspetiva comunicativa, tal como referem Rodríguez García e Gherram (2011: 140):

Las canciones han sido un elemento que siempre ha estado presente en las clases de segundas lenguas sobre todo desde la aparición del enfoque comunicativo a principios de los años setenta y hoy en día nadie discute el valor didáctico que tienen las canciones como herramienta de explotación de todo tipo de contenidos y funciones en este campo de la enseñanza.

Tendo como ponto de partida uma canção, é possível criar atividades de vários tipos e que abarquem as várias competências. O método comunicativo defende também o uso de materiais autênticos, uma vez que para conhecer e integrar determinado contexto cultural será muito mais benéfico não usar materiais criados exclusivamente para o ensino, mas utilizar instrumentos originais, produzidos no país de origem de determinada língua e cultura, de modo a recriar situações reais de comunicação.

As canções funcionam como um estímulo que pode servir para diversificar as práticas comunicativas, conduzindo à interação, à negociação de significados e à autonomia do aprendente, pois, através delas, é possível desencadear conversas e debates sobre ideias e temáticas nelas contidas. A canção pode ser o elemento central de uma aula

ou pode ser mais uma atividade entre as restantes. Para além disso, adequa-se a qualquer momento, pois pode servir como introdução a determinada temática, pode surgir ao longo de uma aula ou pode funcionar como finalização de uma intervenção. Nesta perspetiva, o enfoque por tarefas, associado ao método comunicativo defendido, também se encaixa perfeitamente no trabalho desenvolvido com as canções em sala de aula, pois estas são geradoras de tarefas de todo o tipo. Nunan define “tarefa” do seguinte modo: “I too will consider the communicative task as a piece of the classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form” (Nunan, 1989: 10). Esta definição torna claro o facto de que a preocupação central está no conteúdo, no significado da mensagem que se pretende transmitir e não tanto no uso linguisticamente correto do idioma em que se comunica. Nunan (1998) formulou também cinco princípios que têm como objetivo a criação de situações de comunicação real ou verosímil, sendo que um deles se prende com a introdução de textos reais nas situações de aprendizagem. As letras das canções podem ser perfeitamente integradas neste princípio.

No entanto, as tarefas não surgem descontextualizadas numa aula, pois ao planificar, é necessário ter em consideração o grau de dificuldade de cada uma e qual a sua sequência, de modo a conduzir à execução da tarefa final, que abarcará tudo aquilo que foi realizado anteriormente. Neste sentido, as tarefas intermédias servirão de preparação para a tarefa final: “Las actividades posibilitadoras – también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras – son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y se conciben como fases preparatorias de la tarea final.¹”. As tarefas propostas aos alunos devem estimulá-los à comunicação em espanhol, seja ela oral ou escrita, e torna-se fundamental que as tarefas intermédias vão possibilitando um conhecimento cada vez mais alargado em relação a determinado tema para que, chegados à tarefa final, os alunos consigam desempenhá-la de forma a que a comunicação seja efetiva e significativa. Se o objetivo final é que os alunos sejam capazes de comunicar, então o trabalho colaborativo deve ser bastante valorizado neste enfoque.

¹ Retirado da entrada “Actividad posibilitadora” do *Diccionario de términos clave de ELE*, do Instituto Cervantes, disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activposibilitadora.htm

Os alunos devem ser levados a interatuar, pois sem colaboração, sem troca de ideias ou experiências não há comunicação. Teresa Bordón (2007: 125) advoga:

El objetivo final es obtener un producto – la tarea meta – cuya consecución requiere la utilización de la lengua para llevar a cabo una serie de funciones, que son las mediadoras para realizar con éxito la tarea.

Uma das vantagens deste enfoque é que visa a integração das quatro competências linguísticas, a saber: a compreensão oral/auditiva e escrita e a expressão oral e escrita. A estas competências, o documento de referência *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) acrescenta ainda a interação e a mediação, tendo em conta que as referidas destrezas linguísticas ocorrem num determinado contexto comunicativo.

Nesta perspetiva, as canções e todas as atividades que dela podem advir estão em perfeitas condições para explorar todas as competências, como refere a autora Mercedes Castro Yagüe (2003: 21):

Y es que aunque en un principio parece que la explotación didáctica de una canción ha de basarse en la comprensión auditiva y/o comprensión oral, vemos que una canción desencadena un proceso de comunicación en el que intervienen todas las destrezas.

Quando falamos de canções na sala de aula há uma associação imediata ao desenvolvimento da compreensão auditiva e este facto não é desprovido de lógica, pois o ponto de partida mais comum é proceder-se à audição da canção. Behiels (2010: 179-180) faz referência ao facto de que falar não é a atividade linguística mais praticada, mas antes o ouvir. Na verdade, é normal que, quando aprendemos uma língua, a queiramos escutar para tentar compreender os seus mecanismos e só depois nos sintamos à vontade para nos expressarmos. Depois da audição da canção, podem surgir várias interpretações passíveis de serem debatidas em sala de aula. Este é o momento em que é possível afirmar que as canções podem ajudar a desenvolver também a expressão oral. A expressão de sentimentos, emoções e interpretações pode gerar uma profícua discussão de ideias, fortalecendo o elo criado entre o grupo e favorecendo a socialização. A compreensão leitora pode ser igualmente estimulada através do acesso à letra da canção, seja ela na sua

versão integral ou parcial, esteja ela ordenada ou tenham de ser os alunos a ativar os seus processos mentais de forma a reconstruí-la. A letra e a temática podem transportar os alunos para a leitura de outros tipos de texto, fomentando, desta forma, a intertextualidade. Finalmente, a canção pode funcionar como motivação para a expressão escrita através da criação de uma nova letra ou de algum texto originado pelo seu conteúdo. Quando a canção é associada à imagem e ao movimento através da visualização dos videoclipes, está então a ser trabalhada a compreensão audiovisual. A interação e a mediação estão presentes nestas atividades, especialmente nas que se relacionam com a expressão oral e escrita.

O recurso ao método comunicativo implica que o desenvolvimento da competência linguística, em conjunto com a sociolinguística e a pragmática, deve dar-se num contexto de partilha de conhecimentos, em que o aluno é visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Como refere a autora Teresa Bordón (2007: 123): “La adopción del enfoque comunicativo implica considerar al alumno como el centro de la instrucción. No se trata de que el profesor ‘enseñe’, sino de que el estudiante ‘aprenda’”. Este enfoque, no qual é valorizada a “aprendizagem” e não tanto o “ensino” levou a que a autonomia do aluno fosse cada vez mais tida em consideração. Jiménez Raya, Lamb & Viera (2007: 2) definem o conceito de “autonomia” da seguinte forma:

La competencia para desarrollarse como un participante con capacidad de auto-determinación, socialmente responsable y críticamente consciente en (y más allá de) entornos comunicativos formales, dentro de una filosofía de la educación como capacitación (inter) personal y de transformación social.

Para que esta autonomia dos alunos seja possível é necessário que o próprio professor se mostre autónomo, confiante e aberto à negociação, pois como refere Barbosa (2003: 90), “só um professor autónomo é capaz de promover a autonomia dos seus alunos”. Assim, estes, ao serem capazes de tomar decisões, tornam-se verdadeiros agentes do processo, assumem a responsabilidade do seu desempenho na aula, participam total e não apenas parcialmente nas tarefas e monitorizam e avaliam o seu próprio progresso, pois aquilo que é valorizado é o processo de aprendizagem e não apenas o produto final. Desta forma, o professor tem um papel progressivamente menos ativo na sala de aula, cabendo-lhe as funções de diagnosticar as necessidades dos alunos,

de monitorizar, assessorar e facilitar a aprendizagem, fomentando a participação dos alunos. Este processo requer uma constante reflexão para que novas práticas sejam postas em ação, numa vertente da pedagogia para a autonomia, como descrevem Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 61): “Uno de los objetivos de la pedagogía para la autonomía es fomentar el poder discursivo mientras los alumnos participan en interacciones significativas con otros alumnos y con el profesor”.

A reflexão, que proporciona uma maior autonomia ao aluno, conduz também a um nível mais elevado de responsabilização, sendo fundamental desenvolver estratégias de autorregulação. A avaliação do progresso não é feita apenas no final do percurso, mas ao longo deste, de modo a diagnosticar dificuldades ou potencialidades e a possibilitar que sejam feitos reajustes àquilo que estava inicialmente previsto. Neste processo de “aprender a aprender”, o aluno tem oportunidade de selecionar atividades e materiais, de planificar a execução de determinada tarefa, de avaliar o seu desempenho e o dos colegas em qualquer momento, tornando-se um ser ativo e consciente das aprendizagens que realiza e da forma como o faz. Na obra anteriormente citada, Jiménez Raya, Lamb & Vieira (2007: 32) sublinham:

Un aprendiz autorregulado normalmente fija sus propios objetivos personales, utiliza estrategias de aprendizaje, hace un seguimiento del progreso de su aprendizaje, y adapta su forma de aprender para lograr los objetivos de aprendizaje, bien solo o bien en colaboración con los compañeros.

No contexto da exploração de canções, em que é possível promover todo o tipo de atividades, estes conceitos relacionados com a competência comunicativa, aliada ao enfoque por tarefas, à autonomia e à autorregulação são passíveis de ser desenvolvidos num ambiente didático favorável à aprendizagem e ao uso da língua.

1.3 Metodologia e estratégias para o ensino de línguas através de canções

Como foi já referido, o recurso às canções em sala de aula favorece a utilização de várias estratégias e atividades, fornecendo um contexto no qual os alunos interagem, com vista à diversificação das práticas comunicativas. Santamaría (2000: 21-26) defende o uso

das canções, explicitando: “Las canciones ofrecen numerosas posibilidades de explotación didáctica, muy atractivas y lúdicas, con las que el estudiante puede ampliar sus conocimientos jugando con la lengua, probando su elasticidad y explorando sus límites”.

Assumindo-se as canções como uma fonte de material autêntico, é necessário escolhê-las de acordo com o público-alvo, diagnosticando antecipadamente as suas preferências. Nesta fase, o trabalho do professor é mais ativo, pois terá de traçar os objetivos, seleccionar e preparar as actividades que pretende que sejam levadas a cabo. No entanto, o seu papel vai-se tornando menos visível, pois, durante o desenvolvimento do trabalho com a canção, o seu tempo de intervenção é substancialmente reduzido. Murphey, citado por Santos Asensi (1995: 377) distribui em seis categorias algumas propostas didáticas para trabalhar com canções:

<p>PARA MOTIVAR E INVOLUCRAR A LOS ESTUDIANTES</p> <p>Parten de la premisa de que la selección musical llevada a cabo por los propios estudiantes, de acuerdo a sus gustos e intereses, conlleva una mejora en la efectividad didáctica del uso de canciones.</p>
<p>SOLO MÚSICA</p> <p>Actividades con música instrumental, excluyendo el uso de las letras.</p>
<p>LOS ARTISTAS Y EL MUNDO DE LA MÚSICA</p> <p>Estas actividades incorporan todo tipo de materiales auténticos sin necesidad de recurrir a la música o canción si no están disponibles.</p>
<p>LAS CANCIONES</p> <p>Actividades que usan como punto de partida la letra de la canción, bien como texto escrito o auditivo.</p>
<p>VIDEO-CLIPS</p> <p>Actividades de carácter participativo en las que el estudiante se mantiene como centro indiscutible de la actividad y no como mero espectador pasivo.</p>
<p>PARA LOS MÁS PEQUEÑOS</p> <p>Actividades que buscan la respuesta física e imitativa de los niños.</p>

Quadro 2: Tipologia de actividades con música y canciones (Murphey)

Aquando da planificação, e segundo Rodriguez García & Gherram (2011: 144-145), é necessário começar por delimitar os objetivos e, em função destes, parte-se em busca dos recursos, sendo que neste caso se trata da canção. É essencial encontrar uma canção que se adapte ao contexto educativo, que tenha qualidade e que transmita uma mensagem que seja passível de ser explorada. Seguidamente, definem-se os conteúdos a abordar na unidade que está a ser preparada e, finalmente, cria-se a sequência didática propriamente

dita, que deverá ter em como pressuposto a conceção de atividades comunicativas, que permitam a interação e o desenvolvimento da autonomia. Ao preparar as tarefas, é necessário ter em conta que não é possível apresentar de imediato uma canção, esperando que os alunos a compreendam sem nenhuma preparação prévia em relação à temática ou até mesmo ao vocabulário que irá constar da mesma. Assim, para que a canção possa ser compreendida e explorada nas suas várias vertentes, é necessário ter em consideração três etapas: pré-audição, audição e pós-audição.

Na primeira etapa, o aluno é preparado para o que vai escutar, despertando a sua curiosidade e o seu interesse, levando-o a inferir significados através de determinadas pistas. Também em situações de comunicação real, o aluno é quase sempre conhecedor do contexto onde a interação tem lugar. Nesta fase prévia, há uma tomada de conhecimento do tema que irá ser trabalhado, uma preparação para algum aspeto cultural desconhecido ou é abordado algum conteúdo léxico considerado fundamental para a compreensão do que irá ser escutado. Como defende a autora Mercedes Castro Yagüe (2003: 73), “El objetivo de esta primera fase suele ser despertar expectación y curiosidad hacia el tema, promover la comprensión, hacer previsiones y preparar el vocabulario de la canción”.

Seguidamente, chegados ao momento da audição, esta deve ser efetuada de forma pensada, apresentando objetivos concretos. Relativamente a esta fase, Mercedes Castro Yagüe (2003: 76) refere “Las actividades englobadas en este apartado son aquellas en las que se pide al alumno que escuche la audición con un propósito o finalidad concreta”. Habitualmente, é necessário proceder-se a mais do que uma audição, de modo a que o aluno possa compreender o que ouve e seja capaz de realizar as atividades propostas. Antes da primeira audição, o aluno deve tomar conhecimento dos objetivos traçados e, durante a mesma, tentará compreender o sentido geral da mensagem e familiarizar-se com a pronúncia e o ritmo dos falantes. Posteriormente, poderá proceder-se a uma discussão da interpretação que os alunos fizeram daquilo que ouviram e dos sentimentos e emoções gerados assegurando, desta forma, a interação já numa primeira fase. Numa segunda audição, os alunos efetuarão algum tipo de atividade mais concreta proposta pelo professor e que conduzirá a um conhecimento mais profundo daquilo que é transmitido, levando à apropriação de sentidos, sejam eles literais ou metafóricos. Ao longo da terceira audição, os alunos comprovam as conclusões a que chegaram nas tarefas anteriores e têm a

oportunidade de cantar, sendo levados a reproduzir o vocabulário e estruturas sintáticas, assim como a entoação, a velocidade, a pronúncia e o ritmo imprimido às palavras.

Seguem-se as tarefas de pós-audição, que podem ser expandidas para mais atividades de expressão, visto que até ao momento foram privilegiadas as de compreensão. Neste momento, o aluno é incentivado a refletir acerca do texto, podendo ser levantados temas de debate, ou até mesmo serem introduzidos tópicos gramaticais ou aspetos culturais que advenham da canção. “Las actividades de postaudición engloban todo el trabajo posterior a la escucha de la canción relacionado con el tema de la misma” (Castro Yagüe, 2003: 78).

A literatura pode ser aliada à canção na medida em que a poesia está intrinsecamente relacionada com as letras das canções. O aspeto lúdico introduzido pelas canções pode também ser associado aos jogos, nos quais os alunos, tal como ao ouvirem uma canção, aprendem sem estarem conscientes desse facto. Uma das atividades mais produtivas para a comunicação num contexto próximo do real são os *juegos de rol*, em que os alunos atuam e interagem numa situação de comunicação verosímil, especialmente porque são os autores dos diálogos e os atores da interação. Desta forma, é visível que o trabalho gerado através das canções pode ser transdisciplinar e multidisciplinar.

1.4 Contexto de Intervenção

1.4.1 A Escola

O espaço escolar onde desenvolvi o projeto de intervenção, realizando o meu estágio profissional, situa-se no distrito de Braga, mas precisamente no concelho de Barcelos. É uma escola secundária que neste ano letivo de 2012/2013 se aliou a uma outra escola do concelho, formando assim um mega agrupamento, embora a sede continue a situar-se na escola onde estive inserida.

No final do primeiro trimestre, finalizaram as obras de requalificação de que estava a ser alvo, que se inseriam na fase 3 do Programa de Modernização do Parque Escolar, destinado ao Ensino Secundário. Ao longo do primeiro período, as aulas tiveram lugar em salas pré-fabricadas, que não ofereciam as melhores condições de trabalho devido à falta de espaço e de recursos. No início do segundo semestre, com as obras já praticamente

terminadas, alunos, professores e assistentes operacionais foram deslocados para o novo pavilhão, que concentra as salas de aulas e os serviços necessários ao funcionamento do agrupamento.

O ensino de Espanhol nesta escola existe já há vários anos, fazendo parte dos currículos do 3º Ciclo do Ensino Básico e dos cursos gerais, específicos e profissionais do Ensino Secundário.

1.4.2 A Turma 11ºF

O projeto foi implementado numa turma do 11º ano do curso de Línguas e Humanidades e era constituída por 28 elementos, entre eles 12 do sexo masculino e 16 do sexo feminino. A sua maioria encontrava-se na faixa etária dos 16 anos, sendo que alguns dos alunos tinham já 17 e 18 anos. Os objetivos de aprendizagem definidos pretendiam que os alunos atinjam o nível A2 (continuação), segundo o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002).

Depois de presenciar as reuniões de conselho de turma e de consultar o Plano de Atividades da Turma e a ficha socioeconómica preenchida pelos alunos no início do ano letivo, foi possível concluir que, relativamente à caracterização socioeconómica, a maioria dos encarregados de educação são assalariados e apenas dois possuem curso superior. Cerca de metade dos alunos deslocam-se para a escola de autocarro e demoram, em média, cerca de quinze minutos a chegar ao destino. Quase todos os restantes fazem este trajeto de automóvel. Apenas um aluno revela não possuir computador e acesso à internet em casa, valendo-se, por isso, dos recursos disponíveis na escola. Todos os outros alunos elegem o computador como passatempo favorito, utilizando-o várias horas por dia, seja para fazer trabalhos de pesquisa, jogar ou utilizar as redes sociais para comunicar.

Em relação ao tipo de atividades que mais gostam de desenvolver em sala de aula, vinte alunos elegem o trabalho com material áudio e audiovisual. Este é um fator importante, pois o projeto que foi desenvolvido nesta turma tem por base este tipo de materiais. Referiram ter um gosto particular por trabalhos de grupo, o que também foi implementado, visto o método comunicativo defender a interação e a comunicação efetiva entre os alunos como agentes autónomos do processo ensino-aprendizagem.

Antes de iniciar a intervenção propriamente dita e durante a elaboração do projeto, tive a oportunidade de assistir às aulas da orientadora cooperante com a turma em que o projeto iria ser implementado. Desta forma, foi possível observar as reações dos alunos às diferentes tarefas propostas e aos materiais que eram utilizados. Uma vez que a professora advogava o método comunicativo, foi possível verificar a postura dos alunos em relação à aprendizagem, de modo a conhecê-los melhor, assim como ao contexto em que as aulas decorriam. Foi visível que a turma era constituída por alunos um pouco passivos, participando apenas quando solicitados. Este facto foi também sublinhado nas reuniões de conselho de turma. O entendimento destes aspetos orientaram a forma como elaborei o meu projeto e estabeleci os objetivos e as estratégias de atuação. Esta recolha de informação de forma direta foi fundamental para uma melhor compreensão do contexto em que iria intervir e foi também neste momento que pedi aos alunos que respondessem a um questionário (Anexo 1) relacionado com as motivações para a aprendizagem do Espanhol, com as competências linguísticas em que têm maior ou menor dificuldade e que necessitam de melhorar, as atividades que mais gostam de realizar nas aulas e as estratégias que mais utilizam para trabalhar de forma autónoma.

Após a análise do questionário, ao qual responderam vinte e sete alunos da turma, foi possível concluir que as principais motivações dos alunos para a aprendizagem do Espanhol se prendem com o facto de quererem conhecer melhor a cultura hispânica e porque consideram esta língua importante para o seu futuro profissional.

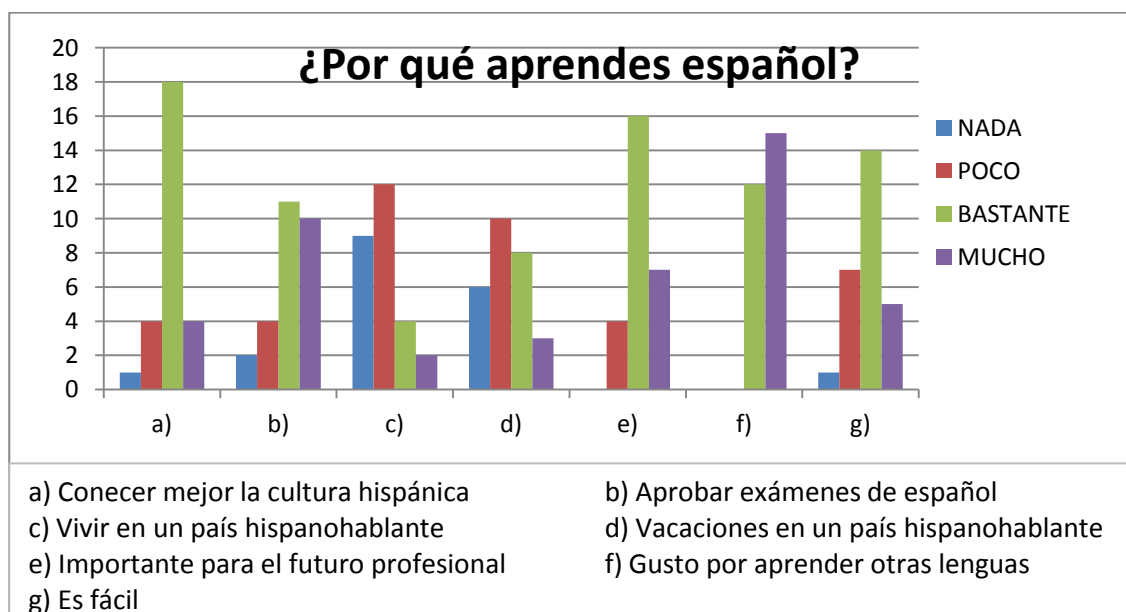


Gráfico 1 – Motivações para a aprendizagem do Espanhol

Relativamente à competência linguística, foram apresentadas aos alunos opções de resposta respeitantes a cada uma das destrezas. A opção relacionada com as canções surgiu na destreza associada à compreensão, uma vez que esta é a primeira a ser ativada aquando da sua audição. Entre as respostas dadas, a que se destacou foi o facto de os alunos usarem o Espanhol para compreenderem as letras das canções.

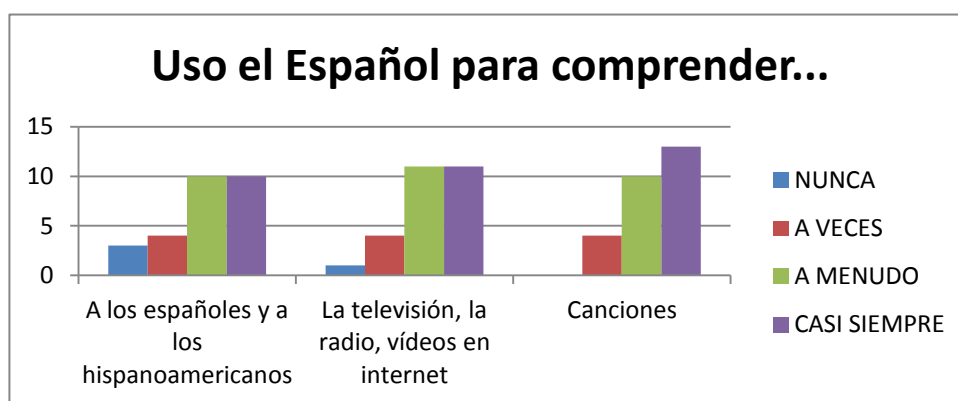


Gráfico 2 – O uso do Espanhol na compreensão

Quando questionados sobre o tipo de atividades que mais lhes agrada nas aulas, as canções obtiveram também um número significativo de respostas positivas. Este foi mais um dos fatores que me levou a ter mais certezas acerca do tema que iria trabalhar.



Gráfico 3 – Atividades preferidas nas aulas

Neste questionário, os alunos referiram ainda que preferem trabalhar em pares, grupos ou equipas, o que vai ao encontro do trabalho colaborativo que defendo e que tentei implementar nas minhas aulas. Para além dos trabalhos de pares e de grupos, promovi também bastantes jogos, pois considero que o facto de os alunos estarem divididos em equipas os motiva mais e lhes desperta uma competitividade saudável que tem como consequência um maior empenho nas tarefas.

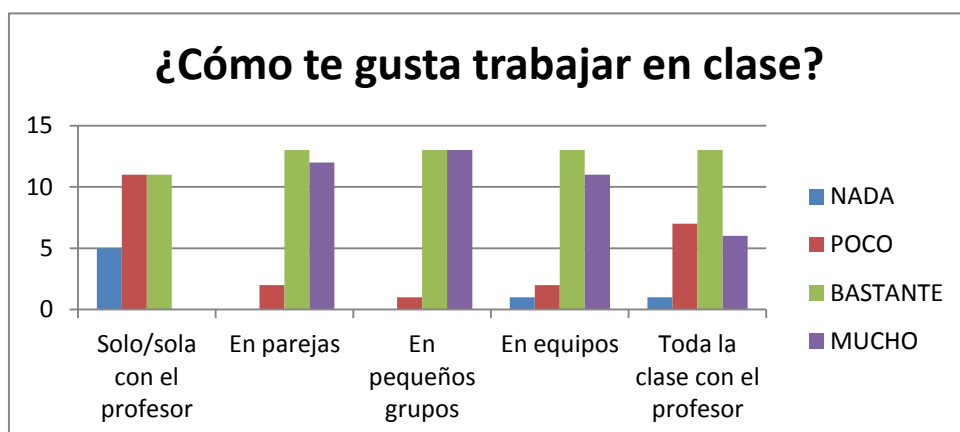


Gráfico 4 – Formas favoritas de trabalhar nas aulas

Depois de analisado este questionário numa fase inicial, os alunos responderam a um segundo questionário aquando da lecionação da aula diagnóstica (Anexo 2), que estava já direccionado para a temática do trabalho com as canções. Foi possível comprovar o gosto dos alunos pela utilização de canções em sala de aula, e consequentemente, a ideia inicial que tinha saiu reforçada. Através das respostas dos alunos, concluiu-se que muitos deles ouvem música cantada em espanhol, embora, como já era esperado, a audição de música anglo-saxónica prevaleça.

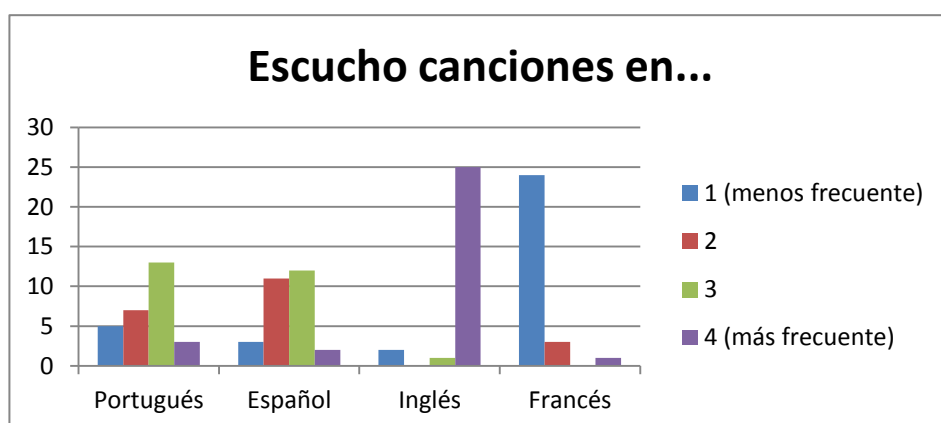


Gráfico 5 – Línguas em que escutam canções

Relativamente às aprendizagens que é possível realizar através das canções, destacam ainda que podem, primordialmente, aprender vocabulário, conhecer a cultura hispânica, expressar as suas emoções e aprender de maneira mais atrativa.

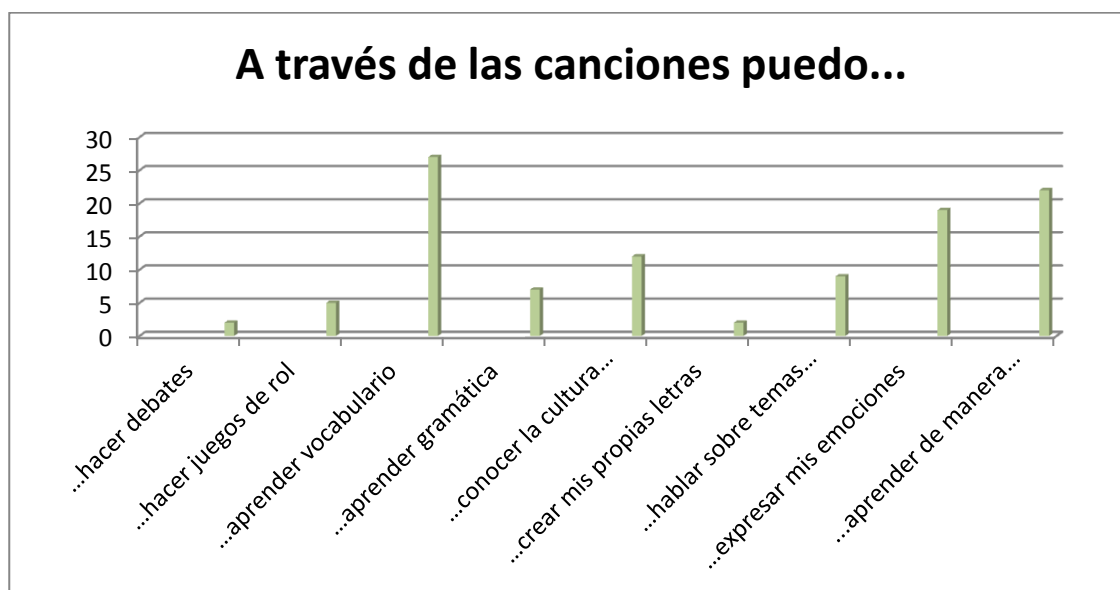


Gráfico 6 – Aprendizagens através das canções

A maioria dos alunos referiu procurar os videoclips e as letras das canções para tentar perceber melhor a sua mensagem, o que se apresenta como um fator positivo, pois é revelador de interesse da sua parte e este tipo de exercícios pode contribuir para um aumento da compreensão através da associação da imagem em movimento ao som. Os gostos pelos géneros musicais variam bastante, embora seja notório um maior gosto pela música pop/rock e pelo reggae. Quando ouvem canções, consideram que aprendem a ouvir com mais atenção e que isso pode contribuir para o melhoramento da expressão oral, pois normalmente são levados a interagir oralmente, comentando as várias temáticas apresentadas pelas canções.

A análise dos dois questionários permitiu obter um conhecimento mais aprofundado dos alunos, especialmente no que se refere ao gosto pelas canções. Este fator, em conjunto com a observação direta, possibilitou uma tomada de consciência e um maior cuidado aquando da elaboração e da implementação do projeto de intervenção. Durante a fase de seleção das canções e da preparação das atividades, os resultados dos questionários estiveram sempre presentes, no sentido de orientar as escolhas de acordo com as necessidades dos alunos. Desta forma, os estilos musicais escolhidos tiveram em consideração os seus interesses e a sua faixa

etária, de modo a que escutar uma canção se tornasse algo aprazível e que despertasse a sua curiosidade. Motivando os alunos deste modo, o tipo de atividades proposto teve em consideração a forma como mais apraz aos alunos trabalhar nas aulas: em pares, grupos ou equipas. Por este motivo, e porque se coaduna com a aprendizagem inerente ao método comunicativo, a quase totalidade das tarefas foram executadas em interação. Para além destes fatores, tornou-se importante também levar os alunos a perceber que escutar uma canção na aula não tem como único objetivo exercitar a compreensão auditiva ou aprender vocabulário, como referiram nas respostas aos questionários. Desta forma, através da sua própria experiência, tiveram a oportunidade de comprovar que a partir de uma canção é possível desenvolver todas as competências necessárias à comunicação em língua estrangeira.

1.4.3 O lugar da canção nos documentos orientadores

Os documentos orientadores são uma referência para todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os professores, no sentido de terem acesso a guias de ação no desenvolvimento do seu trabalho. Neste contexto, as canções fazem parte destes documentos, sendo assinaladas como instrumentos válidos para a aprendizagem comunicativa. Os documentos a ter em consideração no caso da aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira serão o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2002), o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2013) e o Programa do Ensino Secundário nível de iniciação (11º ano) de Formação Específica (Fernández, 2002), sendo que em cada um deles é possível encontrar referência ao uso de canções no contexto da sala de aula.

Uma vez que a turma alvo do projeto de intervenção se encontrava no 11º ano de formação específica e pretendia alcançar o nível de língua A2 (*usuario básico - plataforma*), um dos primeiros documentos a ser consultado foi o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL), no sentido de tomar conhecimento dos descritores para este nível:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe

comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa, 2002: 26)

Partindo deste pressuposto, é possível verificar que, pelas semelhanças entre as línguas, os estudantes portugueses têm uma maior facilidade em compreender um texto oral ou escrito num nível inicial. É aceitável aproveitar este facto e tentar desenvolver a capacidade linguística com um ritmo um pouco mais acelerado, visto não se verificarem as dificuldades iniciais de compreensão, como pode ocorrer em países de línguas bastante desiguais.

Ao longo do documento surgem referências às canções em vários capítulos e várias secções, o que ajuda a comprovar que as canções se adaptam a vários contextos de aprendizagem. O *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) prevê que o trabalho com as canções veicule um uso artístico da língua e da cultura-meta, adequando-se, desta forma, aos usos estéticos da língua:

Los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos. Las actividades estéticas pueden ser de expresión, de comprensión, interactivas o de mediación (...), y pueden ser orales o escritas. Comprenden actividades como las siguientes:

- cantar (canciones infantiles, canciones populares, canciones de música pop, etc.); [...]
- escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc.; (Consejo de Europa, 2002: 59-60)

Estas sugestões validam o facto de as canções serem consideradas instrumentos de ampla aplicação e de poderem ser usadas para desenvolver as várias competências linguísticas, fomentando a imaginação e a interação entre os alunos.

Também na referência que é feita aos tipos de texto orais, as canções surgem como um recurso eficiente: “entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones)” (Consejo de Europa, 2002: 93).

Para além do desenvolvimento das competências linguísticas, as canções encontram-se ainda relacionadas com o conhecimento sociocultural, pois são indissociáveis dos contornos sociais, políticos e ideológicos de determinada sociedade. “Los valores, las creencias y las

actitudes respecto a factores como los siguientes: [...] Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música popular)” (Consejo de Europa, 2002: 100-101).

O segundo documento orientador referido, *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2013), também se ocupa das canções e da música, dedicando-lhe uma secção no capítulo relativo aos referentes culturais. Uma vez mais, a música surge como veículo transmissor de cultura e neste documento é dada mais ênfase à música clássica, popular e tradicional. Para o nível A2 (*fase de aproximación*), está previsto o conhecimento de grupos e cantores de projeção internacional, tanto no que se refere à música clássica, como à música popular e tradicional.²

O Programa de Espanhol de Formação Específica de 11º ano (Fernández, 2002), emanado do Ministério da Educação, prevê o uso das canções como um recurso válido, reconhecendo-o como um material autêntico e, por isso, mais produtivo para a aprendizagem da língua.

Nesta secção, faz-se especialmente referência aos documentos ditos “autênticos”, aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua. Alguns deles precisam de uma infraestrutura de recursos tecnológicos (vídeo, gravador, retroprojetor, computador, telefone, acesso à Internet...), outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas requerem atenção e criatividade para se tirar partido deles. (Fernández, 2001: 28)

Para além de servirem como recursos autênticos, também o Programa de Espanhol de 11º ano (Fernández, 2002) associa as canções à abordagem sociocultural: “Relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países da língua alvo, a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.)” (2002: 4). Neste sentido, os alunos são levados a comparar culturas, mostrando-se sensibilizados para o conhecimento e a aceitação das diferenças culturais, fomentando assim a interculturalidade.

Relativamente às atividades da língua, este documento relaciona as canções a atividades de compreensão auditiva, pois aquelas estão mais comumente associadas a esta, sendo a primeira competência a ser trabalhada no momento da audição: “Captar partes da letra de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado previamente hipóteses de conteúdo e sempre que estas sejam claras para um nativo” (Fernández, 2002: 6). Esta é uma sugestão

² Informação retirada do capítulo “referentes culturales”, da secção “Productos y creaciones culturales” da versão digital do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1997-2013), disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

de atividade que prevê a existência de tarefas de pré-audição, no sentido de inferir e antecipar o conteúdo da mensagem, tendo a oportunidade de proceder à confirmação durante a audição num momento posterior.

A autonomia na aprendizagem é defendida no Programa e as canções surgem nessa sequência em relação à assimilação de conteúdos linguísticos: “Memorizar canções, textos, poemas” (Fernández, 2002: 14). Como é óbvio, esta citação não significa que se advogue um ensino baseado na memória, mas como foi já referido, as canções permitem uma memorização mais fácil de vocabulário e estruturas sintáticas, sem que os alunos se deem conta de que o estão a fazer. Pelo facto de ser algo agradável e de poder ser escutado repetidamente pelo prazer gerado quando ouvimos uma canção, a língua nos seus vários aspetos vai-se interiorizando, facilitando, desta forma, a aprendizagem da pronúncia, do ritmo, da entoação, etc.

Surgindo a referência em todos os documentos orientadores que norteiam a prática docente no ensino da língua espanhola, as canções têm adquirido, de forma progressiva, um maior espaço na sala de aula e são assumidamente consideradas um recurso válido no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Sendo um produto linguístico e cultural de indiscutível importância e aplicabilidade, é passível de ser utilizado em qualquer momento e associado a quase todas as temáticas de estudo previstas. O aspeto fundamental reside em saber fazer a seleção apropriada e em conseguir utilizá-las em sala de aula, criando atividades apelativas e significativas, não menosprezando o seu valor didático.

1.5 Plano Geral de Intervenção: objetivos e estratégias

O projeto de intervenção que delineei no âmbito do estágio profissional foi constituído por várias fases que tiveram lugar antes, durante e depois da implementação. A primeira delas, depois de conhecer a orientadora cooperante e de tomar conhecimento do funcionamento da escola, em setembro de 2012, foi iniciar a observação direta das aulas, de modo a conhecer os alunos e a forma como reagem às aulas de Espanhol e às várias tarefas que lhes iam sendo propostas. Assim, comecei a assistir às aulas, tendo verificado a necessidade de elaborar uma grelha de observação, visto que as notas avulsas que ia registando necessitavam de uma melhor organização. Perante o exposto, em colaboração com as minhas colegas de estágio, foi

concebida uma grelha de observação (Anexo 3), onde foram avaliadas as atitudes e comportamentos dos alunos face à aprendizagem.

Durante a observação, tive oportunidade de verificar que o recurso à canção era relativamente frequente e debrucei-me sobre o impacto que a exploração desta ferramenta operava junto dos alunos. Assim sendo, foram surgindo algumas questões de investigação a que tentei dar resposta ao longo da ação:

- Os alunos manifestam interesse e reconhecem a importância do uso das canções nas aulas de língua?
- Que representações têm acerca da exploração das canções em sala de aula?
- Que valor é dado ao trabalho com as canções para o desenvolvimento da competência comunicativa?
- Que estratégias podem ser implementadas no sentido de desenvolver as competências linguística e cultural através das canções?

Tendo como ponto de partida estas questões e depois de conhecer o contexto em que iria trabalhar através das reuniões de conselho de turma e das informações fornecidas pelo diretor de turma, foi necessário consultar os documentos orientadores anteriormente abordados, procurando legitimar a escolha que tinha feito. Depois de tomar consciência de que a exploração de canções era vista como algo profícuo para a aprendizagem da língua, considerei fundamental consultar literatura relevante, onde pudesse procurar informação e ideias que legitimassem cientificamente a minha prática. Desta forma, foi possível traçar os objetivos constantes do meu projeto de intervenção, que são os seguintes:

- a) Conhecer os interesses dos alunos relativamente ao tema da música e das canções na sala de aula;
- b) Fomentar diferentes formas de aprender aspetos linguísticos e culturais através do uso das canções, desenvolvendo a competência comunicativa;
- c) Promover atividades que desenvolvam as competências escrita, oral e cultural, tanto a nível da compreensão como da expressão, tendo como ponto de partida canções em língua espanhola;

- d) Desenvolver atividades que promovam a autonomia do aluno, a sua capacidade de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, consciencializando-o para o uso de estratégias de comunicação;
- e) Avaliar o impacto da implementação do projeto, refletindo sobre as estratégias adotadas e as dificuldades encontradas ao longo do processo pelos alunos e pelo professor.

Tendo já observado o contexto e analisado os questionários referidos anteriormente, tornou-se necessário delinear estratégias de ação e planificar atividades que os alunos considerassem significativas para a sua aprendizagem, de modo a atingir estes objetivos. Para tal, a orientadora cooperante forneceu a planificação anual elaborada para o ano letivo em questão, a qual serviu de guia orientador no momento de escolher as temáticas a abordar. De acordo com a calendarização das aulas que iriam ser lecionadas, foi eleita uma unidade subordinada a um determinado tema, ao qual teria de adaptar o processo de implementação do projeto e, conseqüentemente, as canções.

Ainda durante fase de diagnóstico e de recolha de informação, surgiu a ideia de preencher um diário de bordo da minha ação (Anexo 4 – exemplo preenchido), de modo a tentar regular a minha prática e para que me ajudasse a refletir sobre os aspetos positivos e negativos das aulas que tinha acabado de lecionar. O preenchimento foi levado a cabo no final de cada unidade e serviu de base à posterior elaboração das reflexões apresentadas ao supervisor e à orientadora cooperante. Esta decisão teve como objetivo a avaliação do impacto da implementação do projeto relativamente às aprendizagens dos alunos, mas também à minha própria aprendizagem enquanto professora. Como referem Borgdan & Biklen (1994: 150) estas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Os diários de bordo tornaram-se uma ferramenta essencial à minha visão de um professor reflexivo e questionador das suas práticas, visando sempre um crescimento a nível profissional no sentido de ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Partindo para a segunda fase do projeto, que se relacionou com a leção propriamente dita, uma das preocupações iniciais foi tentar adequar as canções à planificação em vigor, mas também fazer com que as canções fossem ao encontro dos gostos dos alunos, pois, caso contrário, estes poderiam perder o interesse tanto em relação à canção como às

tarefas geradas a partir desta. A fim de proceder a esta escolha e para que os alunos se apercebessem de que a sua opinião era importante neste processo, as sugestões dadas em resposta aos questionários foram tidas em consideração. Esta foi uma das formas encontradas para a promoção da autonomia, visto que os alunos tiveram também poder de decisão no tipo de recursos a ser utilizado.

Ao longo das aulas, as canções funcionaram como o mote para a aprendizagem de aspetos linguísticos, assim como de fatores culturais, como defende a autora Sílvia Betti (2004: 27):

Los objetivos didácticos pueden ser múltiples: mejorar la pronunciación, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas (a través de las repeticiones o de los estribillos), presentar aspectos de la cultura hispánica, etc. y evaluar el grado de asimilación a través de las diferentes tipologías de ejercicios (sean lúdicos, o de otro tipo)...en una palabra, practicar y potenciar, de forma divertida y variada, las destrezas principales, sin olvidar el factor cultural.

Estes objetivos didáticos mostraram-se relevantes no momento de explorar as canções na abordagem dos mais variados temas. Durante este trabalho, fiz sempre questão de incentivar os alunos a cantarem as canções, pois penso que, desta forma, o ambiente da sala de aula se torna mais relaxado e a assimilação da mensagem e dos conteúdos linguísticos é reforçada. As atividades de pré-audição, de audição e de pós-audição visaram sempre o trabalho da competência comunicativa, sendo privilegiado o trabalho colaborativo, em que os alunos se veem forçados a comunicar efetivamente, sendo advertidos para tentar não o fazer usando a língua materna. Os trabalhos de pares e de grupo visaram, muitas vezes, o aspeto lúdico, em que muitas vezes foram promovidos jogos de adivinhas ou de equipas, através dos quais os alunos puderam desenvolver o seu espírito competitivo, num ambiente saudável e de cooperação.

Para além dos materiais criados e fornecidos pela professora, os alunos trabalharam com o manual adotado – *Prisma A2 Continua*, da Editora *Edinumen* –, embora com muito pouca frequência devido à escassez de canções e à variedade limitada de estratégias utilizadas na sua exploração. As mais comuns referem-se ao preenchimento de espaços em branco, seja de algum elemento lexical ou de algum tópico gramatical. A autora Conchi Rodrigo (1995: 317) entende por “huecos” um espaço vazio para preencher com uma palavra durante a audição, no

entanto alerta para a existência de outro tipo de estratégias para trabalhar com espaços em branco que não apenas escrever a palavra escutada:

Queda claro que la canción es nuestro objeto de estudio y para ello, antes de escucharla, hacemos hipótesis que más tarde confirmaremos, asociamos imagen y letra, creamos una rima, ordenamos la letra, jugamos con opciones múltiples, hacemos dictados, la utilizamos como actividad de presentación.

As estratégias delineadas para o desenvolvimento do projeto tiveram em consideração o contexto onde este iria ser aplicado e durante o processo foi necessário proceder a algumas alterações e reajustes, no sentido de corresponder às características da turma-alvo. Estas estratégias visaram a promoção de uma comunicação verosímil e próxima da realidade, valorizando-se sempre o uso de materiais autênticos, tendo como principal foco as canções. Este pendor comunicativo foi essencial para integrar a competência linguística, associada à competência cultural, vital para o conhecimento e a compreensão de uma língua estrangeira.

De forma a avaliar o impacto de tudo o que foi exposto, considerou-se primordial a existência de questionários de autorregulação (Anexo 5), no final de cada unidade, para conhecer as opiniões e as sugestões dos alunos. Os referidos questionários foram sendo alterados de modo a evitar que os alunos conhecessem as perguntas de antemão e respondessem mecanicamente, sem prestar verdadeira atenção àquilo que lhes era perguntado. Os questionários de autorregulação foram-se tornando cada vez mais “abertos”, deixando à consideração de cada um os aspetos que consideravam importantes focar. Este *feedback* foi muito importante, pois permitiu conhecer e tomar consciência do ponto de vista dos alunos acerca das aulas e do trabalho que estava a ser desenvolvido. Partindo da análise de cada questionário, foi possível refletir no sentido de encontrar novos caminhos e diferentes formas de trabalhar para alcançar os objetivos que tinham sido delineados.

No fim da intervenção, e depois de lhes ter sido dado algum tempo para reflexão, os alunos preencheram um questionário final (Anexo 6), onde se englobaram os aspetos mais importantes da implementação do projeto. Este foi elaborado com base nos questionários iniciais, para que fosse visível a evolução relativamente ao início do ano letivo. As suas perceções contribuíram para a avaliação do impacto do projeto e do alcance do desenvolvimento da sua competência comunicativa através das canções.

CAPÍTULO II – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Após a primeira fase do projeto de intervenção, que se prendeu com a observação direta das aulas e um consequente conhecimento da turma-alvo, das suas perceções e expectativas, foi necessário transitar para a etapa seguinte: a planificação das aulas a lecionar. Antes ainda da implementação propriamente dita, foi lecionada uma aula diagnóstica, de modo a verificar a reação dos alunos ao trabalho relativo ao tema do projeto, assim como à mudança de professora. Esta sequência foi constituída apenas por uma sessão, tal como a sequência subordinada à comemoração do dia de S. Valentim, tendo as restantes sido compostas por duas sessões. Cada sequência didática esteve subordinada a uma determinada temática prevista na planificação anual e, em conjunto com a professora cooperante, foram escolhidos os temas a ser desenvolvidos.

No momento da planificação, foi indispensável proceder a um trabalho de pesquisa e seleção, no sentido de escolher canções adaptadas à faixa etária dos alunos, que evidenciassem qualidades pedagógicas passíveis de serem exploradas e que se adequassem à temática a ser desenvolvida em determinada unidade. Por vezes, o tema das unidades apresentava-se bastante abrangente, pelo que se tornou fundamental particularizar determinados aspetos, de forma a conseguir integrar a mensagem de uma canção. Depois de traçados os objetivos e de selecionada a canção, foi necessário desconstruir a sua mensagem e desenhar atividades motivadoras e significativas para os alunos, nunca esquecendo a promoção da competência comunicativa e da interação.

Com a finalidade de dar cumprimento à planificação anual, foram também criadas atividades não diretamente relacionadas com as canções, embora na sua maioria conduzissem à temática da canção ou visassem um trabalho posterior em relação à mesma. Assim, as tarefas idealizadas tiveram em conta as várias etapas de exploração de uma canção: pré-audição, audição e pós-audição. Primeiramente, os alunos eram levados a inferir a temática da canção que iriam escutar através de pistas e sugestões que eram dadas em atividades que realizavam previamente à audição. De seguida, escutavam a canção, sempre com algum objetivo de escuta ou realizando alguma tarefa em simultâneo. Durante a última audição, eram sempre incentivados a cantar, tentando reproduzir as palavras, o tom e a entoação daquilo que ouviam em língua espanhola. Posteriormente, eram promovidas outras atividades que partiam do sentido da canção, mas que ampliavam a sua mensagem e que incluíam sempre algum

trabalho criativo por parte dos alunos, pois eram levados a trabalhar em pares ou em grupos, num ambiente de cooperação.

Outro dos cuidados que esteve presente aquando da planificação foi a integração das várias competências com o objetivo de as desenvolver nos alunos, mas também com o intuito de comprovar que as canções podem funcionar como um motor impulsionador de todo o tipo de aprendizagens e que se adequam a qualquer momento de uma aula. Desde a conceção das tarefas possibilitadoras até à realização da tarefa final, a temática da canção esteve sempre presente e mostrou-se essencial à consecução das atividades em geral. Para além de ser óbvio que a exploração de canções está intimamente relacionada com a compreensão auditiva, foram promovidas, em cada sequência, atividades de compreensão leitora e de expressão oral e escrita, englobando as destrezas linguísticas a desenvolver. A competência cultural foi trabalhada de forma transversal ao longo do processo, tendo tido maior incidência nas aulas subordinadas à comemoração das festividades natalícias e do dia de S. Valentim.

Todo o processo de planificação envolveu uma grande reflexão, pois, à medida que as aulas iam sendo lecionadas, foi necessário repensar as estratégias e o tipo de atividades a implementar, de modo a oferecer uma maior variedade aos alunos para que estes se sentissem mais motivados. De seguida, apresenta-se uma seleção das tarefas realizadas e consideradas mais significativas, com vista a exemplificar o trabalho desenvolvido em relação à exploração de canções numa aula de língua estrangeira. Segue-se também a avaliação de cada sequência, assim como alguns dos materiais utilizados, que surgirão em anexo.

2.1 “Un año más”, de *Mecano*

A primeira aula de contacto direto com os alunos foi levada a cabo ainda durante o mês de dezembro, antes da implementação do projeto, no sentido de criar uma maior aproximação aos alunos e de proceder a uma diagnose mais efetiva acerca da receção à temática da exploração de canções em sala de aula. Sendo uma aula “diagnóstica”, esta centrou-se numa temática sociocultural relacionada com a época festiva que estava a ter início: a comemoração do Natal, tal como figura na secção “Saberes y comportamientos socioculturales”, do *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1997-2013). Os objetivos desta aula prenderam-se com a possibilidade de incrementar a sensibilidade cultural dos alunos, de tomar

conhecimento das tradições natalícias espanholas e, conseqüentemente, proceder à comparação entre a cultura da língua-meta e a sua própria cultura. Neste sentido, o primeiro pensamento foi tentar selecionar uma canção relacionada com o Natal, mas, como tinha previsto, a maioria destas canções são direcionadas a um público infantil e, portanto, não seriam adequadas à faixa etária dos alunos com que estava a trabalhar. No entanto, durante a pesquisa, surgiu a canção “Un año más”³, do grupo *Mecano*, que não está diretamente relacionado com o Natal, mas com a comemoração da passagem de ano e os rituais da vivência desta celebração em Espanha.

A canção não foi utilizada no princípio da sessão, pois considerou-se necessário fazer o *input* temático e lexical através de uma apresentação em PowerPoint, que foi sendo usada ao longo da aula para dar informação sobre as diferentes datas festivas, e dos cartões entregues aos alunos, com frases e imagens para que pudessem ler e relacionar.

Estas atividades serviram de introdução ao tema e abriram caminho à audição da canção, pois os alunos tinham já conhecimento da temática em que esta se inseria. Contudo, a primeira audição serviu para que os alunos identificassem a transição dos assuntos sobre o Natal para a comemoração da passagem de ano. Foi-lhes também explicado que teriam de ouvir com bastante atenção, pois, de seguida, iriam ter de ordenar as estrofes da canção. De acordo com o previsto, conseguiram identificar a temática de imediato e seguidamente foi-lhes fornecida a letra da música com a ordem das estrofes alterada (Anexo 7). Tiveram algum tempo para que pudessem numerar as estrofes. Tendo verificado que o faziam com alguma dificuldade e, visto que o vídeo da canção continha a letra escrita à medida que ia sendo cantada, a segunda audição foi acompanhada do vídeo para que os alunos tivessem também um suporte visual. Penso que esta decisão foi a mais acertada, não havendo dúvidas relativamente à correção e à ordenação das estrofes. Foi possível constatar que alguns alunos tentavam já cantar a canção enquanto a ouviam pela segunda vez, o que revela que este é realmente um bom material para a aprendizagem da língua como um todo e que os alunos se sentem motivados a reproduzir aquilo que ouvem, sem nenhum tipo de pressão ou constrangimento. Depois da segunda audição e da correção, os alunos tiveram a oportunidade de comentar algumas particularidades relacionadas com a celebração da passagem de ano em Espanha, que estavam espelhadas na canção. Foram abordados aspetos como os locais onde os espanhóis se juntam, o que comem e o que bebem, o facto de pedirem desejos, o significado das badaladas

³ Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=n5KmA_hMqE

dos sinos antes da meia-noite, etc. Talvez pelo facto de esta festividade não ser comumente abordada, os alunos revelaram um quase total desconhecimento sobre estas tradições em Espanha, pelo que se tornou necessário fornecer-lhes bastantes informações, para que fossem capazes de comparar as duas culturas.

É também importante destacar a tarefa final, uma vez que, depois de ser abordada a questão dos desejos para o novo ano com a audição da canção e de visualizarem um vídeo relacionado com a lotaria “El Gordo”, os alunos foram levados a formular desejos para o novo ano que estava próximo ou para o seu futuro em geral. Fazendo a ligação com a mensagem veiculada pela canção, foi apresentada aos alunos uma caixa, onde cada um iria depositar um cartão com a formulação do seu sonho. Este seria redigido anonimamente de modo a que os alunos fossem o mais sinceros possível e para que, ao ser efetuada a leitura dos sonhos, nenhum se sentisse constrangido por divulgar algo que se poderia revelar um pouco mais íntimo.

Os sonhos mostraram-se bastante variados e este foi um momento que levou a um melhor conhecimento mútuo, pois os alunos tiveram a oportunidade de dar a conhecer as suas expectativas para o futuro. O ambiente gerado por esta atividade foi também bastante descontraído e animado, uma vez que a tentativa de adivinhar quem era o autor de cada sonho tornou a tarefa mais divertida.

Através das atividades destacadas e que se relacionaram com a canção, é possível verificar que estas englobaram as várias competências, tendo-se iniciado pela compreensão escrita com o léxico e as frases apresentadas. Aquando da audição, foram mobilizadas a compreensão auditiva e a compreensão leitora, na leitura da letra da canção com o objetivo de a ordenar. A tarefa final, que partiu da canção e do vídeo, visou mais concretamente a compreensão audiovisual e a expressão escrita, através dos desejos formulados e a expressão oral perpassou toda a aula em momentos de interação com a professora e entre pares. A competência sociocultural foi evidente ao longo de toda a sessão e das várias atividades, uma vez que toda a aula se centrou nos costumes e tradições festivas da época natalícia.

Visto esta ter sido uma aula experimental, os alunos não responderam a um questionário de autorregulação. Contudo, preencheram o segundo questionário inicial (Anexo 2), mais direcionado à temática das canções. Depois de viverem uma aula dedicada a este tema, foi-lhes pedido que evidenciassem os seus gostos musicais e que dessem sugestões de

cantores e canções a trabalhar nas aulas e sobre a forma de o fazer, embora relativamente a este último ponto não se tivessem mostrado muito expansivos.

2.2 “Adiós a la escuela”, de *Timbiriche*

As atividades realizadas a partir da canção “Adiós a la escuela” marcaram o início da concretização da implementação do projeto, tendo correspondido ao desenvolvimento de uma unidade didática subordinada ao tema “A escola: formas de aprender e de trabalhar”, pois o manual adotado direcionava o estudo para a escola do passado, para os materiais utilizados nessa época e para a maneira como se aprendia e ensinava há alguns anos. Uma vez mais,urgia procurar uma canção relacionada com o tema a ser trabalhado. Este não é um tema óbvio que surja em muitas canções a não ser, uma vez mais, naquelas direcionadas a um público bastante infantil. Depois de uma pesquisa exaustiva, surgiu a canção “Adiós a la escuela”⁴, do grupo mexicano Timbiriche. Tracei os objetivos das sessões e esforcei-me por criar atividades em que a canção e a sua mensagem estivessem bastante presentes. A conexão entre a canção e a temática da “escola do passado” foi conseguida, pois, como o próprio título indica, a despedida da escola pressupõe que esta constitui algo que foi deixado para trás e que, portanto, faz parte do passado.

Para introduzir a temática da unidade de forma que considerarei motivadora, os alunos responderam a um teste intitulado “¿Qué tipo de alumno soy?”, que incluía alguma comicidade e houve também a oportunidade de discutir os seus conhecimentos acerca do sistema educativo espanhol. Estas atividades funcionaram como introdução à temática da canção que se seguiria. Os alunos foram informados de que iriam escutar uma canção com o título “Adiós a la escuela” e foram incentivados a inferir se o sujeito seria um adulto que abandonou a escola definitivamente ou se seria alguém que estava a deixar uma escola como espaço físico para ingressar noutra. As opiniões foram diversas, embora a segunda opção registasse maior adesão e, nesse sentido, os alunos foram levados a formular hipóteses sobre o tom mais ou menos alegre que estaria presente e o tipo de mensagem que seria transmitida, uma vez que nenhum deles tinha conhecimento prévio da canção. Antes ainda de a ouvirem foi-lhes proposto que substituíssem as imagens presentes na letra fornecida (Anexo 8) pelas palavras

⁴ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1Dr9CPrcAQM>

correspondentes. A maioria conseguiu fazê-lo com sucesso, conseguindo associar a figura apresentada ao vocábulo em falta.

Terminou desta forma a etapa de pré-audição, na qual os alunos puderam expressar-se oralmente e por escrito e, no momento seguinte, foram convidados a escutar a canção de modo a corroborarem ou refutarem as suas previsões. Durante a primeira audição, tiveram a oportunidade de substituir as imagens pelas palavras que não tinham conseguido completar e, seguidamente, puderam expressar-se acerca daquilo que tinham inferido através do título da canção. Foi-lhes proposta uma última audição com o objetivo de confirmarem a correção da letra e foram convidados a cantar também, praticando, desta forma, o ritmo e a pronúncia da língua espanhola. Alguns foram-no fazendo, ainda que de forma um pouco tímida. Talvez o facto de não ser uma canção conhecida dos alunos tenha dificultado um pouco esta tarefa.

Ainda na sequência da canção, os alunos, trabalhando em pares, resolveram uma ficha de trabalho (Anexo 9) na qual tiveram de tomar nota dos aspetos relacionados com a escola e com os sentimentos demonstrados em relação à mesma. De forma a tornar o trabalho um pouco mais criativo, foram incentivados a criar dois versos que poderiam constar da letra da canção, respeitando o tom melancólico e saudoso presente na sua mensagem. Este foi um trabalho de expressão escrita diretamente relacionado com a canção, no qual os alunos tiveram de ativar os seus conhecimentos no que concerne à mensagem que ouviram e leram, mostrando que perceberam o seu conteúdo, os sentimentos associados e a sua intenção comunicativa, transformando-o em algo da sua autoria, o que teve um maior valor representativo para eles.

A última tarefa da aula prendeu-se ainda com a temática da canção. Os alunos escreveram um texto individual sobre as suas recordações da escola na infância. Tiveram a oportunidade de relembrar os amigos, os professores, as brincadeiras de criança e a escola onde todas essas vivências tiveram lugar. Tal como era visível na canção, foi notório o registo melancólico e saudoso que a maioria imprimiu aos textos, avivando na sua memória a forma como viveram a infância na escola primária e como se sentiram quando tiveram de abandoná-la. Os textos foram recolhidos para que pudessem ser corrigidos, mas principalmente com o objetivo de tomar conhecimento da forma como todos encararam esse período de meninice.

No final do trabalho relativo à canção “Adiós a la escuela”, os alunos preencheram o *questionário de autorregulação 1* (Anexo 5), direcionado não só para o seu trabalho com as

canções, mas também para a sua própria aprendizagem e para o seu nível de participação nas aulas.

Através da análise dos mesmos, foi possível verificar que, na generalidade, os alunos mencionaram que as tarefas relacionadas com a canção foram interessantes e apelativas. Mostraram-se também unânimes em considerar que a canção os ajudou a compreender melhor tema em estudo. A maioria dos alunos (21) respondeu que esta os motivou a participar, que não tiveram dificuldades em realizar as tarefas relacionadas com a canção e que a existência de canções em sala de aula facilita a sua aprendizagem (25). No final do questionário, alguns responderam a uma questão menos direcionada e manifestaram que os aspetos que mais necessitam melhorar são a compreensão auditiva (3) e a expressão oral (4). Contudo a maioria não sabe ou não responde. Uma vez mais, estas respostas vão no sentido do trabalho com as canções, que têm como ponto de partida o trabalho da competência auditiva para o desenvolvimento de todas as outras competências.

Apresento as questões colocadas e analisadas nos gráficos seguintes:

1. *Considero que las tareas relacionadas con la canción han sido interesantes y apelativas.*
2. *He comprendido las instrucciones para hacer las tareas.*
3. *La canción me ha ayudado a comprender mejor el tema estudiado.*
4. *He aprendido vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.*
5. *Creo que la canción y las restantes actividades me han permitido el debate de ideas.*
6. *La canción escuchada me ha motivado a participar.*
7. *He conseguido participar como me gustaría.*
8. *He intentado hablar en español.*
9. *He tenido dificultades en realizar las actividades relacionadas con la canción.*
10. *He utilizado alguna estrategia para superar mis dificultades.*
11. *Trabajar en grupo/parejas ha sido provechoso para mi aprendizaje.*
12. *He tenido tiempo suficiente para realizar las tareas.*
13. *Creo que las canciones facilitan mi aprendizaje.*
14. *¿Qué aspectos de mi aprendizaje necesito mejorar?*

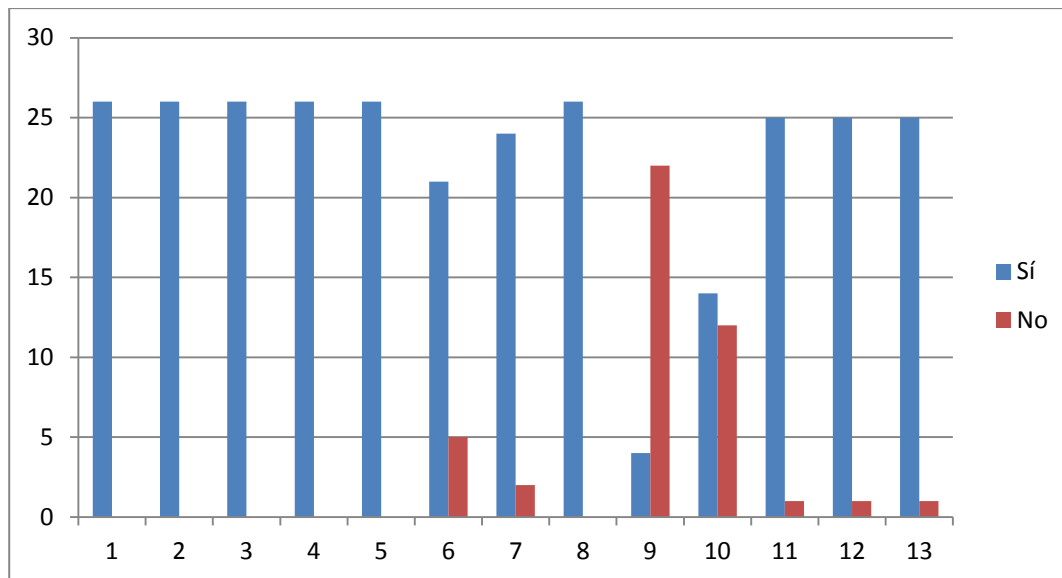


Gráfico 7 – Análise do questionário de autorregulação 1

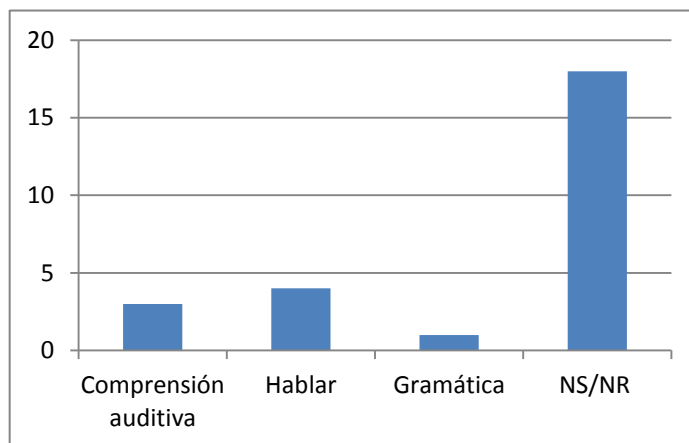


Gráfico 8 – Aspectos que os alunos necessitam melhorar

Depois de lecionar a primeira sequência didática deste estágio profissional, de analisar os resultados e de refletir sobre a minha atuação e o desempenho dos alunos, pude chegar à conclusão de que a canção, como ponto fulcral do projeto de intervenção, deve estar mais presente ao longo das duas aulas e não só numa delas, como sucedeu. Embora os alunos tenham trabalhado em pares, considerei que, de futuro, seria necessário promover mais atividades em que os alunos interagissem mais uns com os outros e não tanto com a professora. Apesar destes aspetos, penso que consegui proporcionar aos alunos atividades diversificadas e significativas que contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa.

2.3 “Manos al aire”, de Nelly Furtado

Uma vez mais, o tema da aula encontrava-se relacionado com a comemoração de uma festividade: o dia de S. Valentim, mais comumente denominado como o dia dos namorados. A celebração deste dia está associada ao amor e aos casais apaixonados, pelo que, tendo este aspeto em consideração, verifica-se a existência de um enorme repertório musical que tem por base estas emoções. Aliás, o amor será o sentimento mais retratado nas canções produzidas em qualquer ponto do mundo. Neste sentido, a problemática da escolha das canções das sequências anteriores foi exatamente inversa, pois a dificuldade desta vez prendeu-se com a escolha de uma canção apropriada entre um vastíssimo leque de opções. Um dos primeiros pensamentos foi tentar não selecionar uma canção romântica apenas pela beleza da melodia ou da mensagem, mas escolher uma canção com uma letra passível de ser comentada e discutida e a partir da qual fosse possível criar objetivos de aprendizagem sólidos. Assim, tendo verificado nos questionários iniciais os alunos que referiram gostar da cantora Nelly Furtado, que também canta em língua castelhana, a escolha recaiu sobre a canção “Manos al aire”⁵. Esta apresenta um amor problemático, em que ambos os elementos de um casal se acusam mutuamente do fracasso da relação. Considerei que, a partir desta temática, seria possível a criação de atividades interessantes, levando-os a refletir sobre os vários aspetos do amor romântico.

A aula teve início com um jogo, onde uma vez mais os alunos puderam movimentar-se na sala de aula, fazendo um círculo, para que pudessem estar em contacto visual enquanto retiravam de um saco perguntas sobre as várias formas de amor. Cada um respondeu à pergunta sorteada e os colegas tiveram a oportunidade de comentar, dando a sua opinião. Devido à faixa etária em que os alunos se encontram, temas como o do amor e da paixão vão ao encontro dos seus interesses e esta foi uma atividade bastante produtiva, permitindo a comunicação em língua estrangeira e um maior conhecimento de cada um dos colegas sobre aspetos tão diferenciados como “O que é o amor?”, “Existe amor à primeira vista?” ou “Como gostarias de celebrar o dia de S. Valentim?”. Esta foi uma tarefa bastante motivadora, uma vez que, terminado o tempo previsto, os alunos mostraram vontade de prosseguir até esgotar as perguntas que se encontravam no saco. Uma vez que os alunos assumem o papel de decisores e negociadores dentro da sala de aula, prosseguiram com a atividade até ao final, mostrando-se muito empenhados em partilhar as suas ideias e opiniões.

⁵ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=n5c3tfvp4Lc>

Seguidamente, depois da visualização e da exploração de um vídeo sobre um encontro romântico de um casal no dia dos namorados e de comentarem as diferenças e semelhanças de comemoração entre Portugal e Espanha, os alunos foram alertados que a partir daquele momento teriam de imaginar que faziam parte de um programa de rádio. Por isso, escutaram uma canção, que depois relacionaram com o dia de S. Valentim. A canção era já conhecida da maioria dos alunos, pelo que foi possível ouvir alguns deles entoá-la. Este fator facilitou a sua compreensão, como ficou demonstrado na análise oral que foi levada a cabo, em que os alunos souberam associar de forma correta os elementos presentes na letra com as imagens que visionaram no videoclipe. Após o comentário oral da história vivida na canção, foi fornecida uma ficha de trabalho (Anexo 10), onde tinham de preencher os aspetos referidos entre o “tú” e o “yo”, dos quais constavam os argumentos de defesa e as acusações proferidas por cada um. Tendo a informação da tabela completa e corrigida, os alunos ficaram com o registo do essencial da letra da canção. Esta foi uma variação encontrada de modo a não ser sempre a professora a fornecer a letra da canção e para que os alunos pudessem ter acesso à mesma. Deste modo, tiveram uma atuação mais participativa e escutaram de forma a selecionar a informação mais importante.

Tendo ainda em mente que se encontravam num programa de rádio e que estavam a participar num consultório sentimental, foi proposto aos alunos, na mesma ficha de trabalho, darem um conselho ao casal da canção de modo a tentarem resolver os seus problemas e cessarem as acusações mútuas. Os alunos trabalharam em pares e, no final, partilharam as suas produções. Esta atividade funcionou como ligação e preparação para a tarefa final, mas desta vez cada aluno tinha de expor um problema sentimental que o afetava, de modo a que os colegas pudessem aconselhá-lo. Deviam imaginar que telefonavam para a rádio, apresentavam o assunto que os preocupava e escolhiam um colega que funcionaria como seu conselheiro sentimental. Esta escolha era feita no momento, por isso, não poderia haver uma preparação prévia por parte desse aluno. Desta forma, a comunicação é feita de forma mais natural, uma vez que na vida quotidiana nem sempre temos tempo de preparar previamente o nosso discurso e somos obrigados a interagir no momento em que precisamos de comunicar.

Visto esta ter sido uma sequência didática dedicada a uma temática sociocultural e por ser constituída apenas por uma sessão, os alunos não preencheram um questionário de autorregulação, pois seguiu-se de imediato uma nova sequência, cujo questionário englobaria todo o trabalho realizado.

2.4 “Jueves”, de *La Oreja de Van Gogh*

As sessões relativas à presente canção tiveram lugar em fevereiro de 2013 e estiveram subordinadas à unidade 9 da planificação anual, cujo tema era: “O português e o espanhol”, fazendo referência a temas como as notícias e os contos, que proporcionavam a oportunidade de trabalhar com outros materiais autênticos para além das canções. Tendo como ponto de partida estes géneros textuais, foi necessário encontrar uma canção em que estes pudessem ser englobados e se relacionassem. Com dois temas tão abrangentes, tornou-se também essencial selecionar textos concretos que pudessem ser trabalhados em aula e que servissem de exemplo a estas temáticas.

Pensar em canções relacionadas com contos é relativamente fácil, especialmente se estes já tiverem sido adaptados ao cinema, uma vez que quase todos os filmes são acompanhados de uma banda sonora. O desafio prendia-se com a escolha de uma notícia que pudesse estar relacionada com uma canção e que fosse relativa ao mundo de língua oficial espanhola, pois seria um contributo para o desenvolvimento da competência sociocultural. Tendo conhecimento de que o tema “Jueves”, do grupo espanhol *La Oreja de Van Gogh*, surgiu na sequência dos atentados de 11 de março de 2004, em Madrid, considerei que esta seria uma boa forma de associar a notícia deste acontecimento a uma canção.

Assim, para dar início à primeira aula, os alunos tiveram a oportunidade de manusear vários jornais espanhóis levados para a sala de aula, identificando as várias secções de um jornal. Para continuar a introduzir a temática, cada par de alunos recebeu um título de uma notícia, o qual deviam relacionar com as fotografias e as entradas das notícias presentes na projeção multimédia. Esta atividade constituiu um desafio e despertou o interesse dos alunos. Foram apresentadas notícias de diversa ordem, sendo que a última imagem estava relacionada com os atentados referidos anteriormente e os alunos puderam partilhar os seus conhecimentos acerca do tema.

De seguida, entraram em contacto com a notícia, cujo título era “El mayor atentado de la Historia de España”, presente no jornal espanhol *El Mundo*, que funcionou como atividade de pré-audição. Depois da leitura e da tomada de conhecimento sobre os pormenores deste acontecimento trágico, os alunos puderam identificar as partes constituintes de uma notícia, apelando aos seus conhecimentos prévios relativos ao estudo deste género textual nas aulas da língua materna. Ao serem informados de que iriam escutar uma canção criada a partir destes

acontecimentos, foram incentivados a antecipar algum do vocabulário que poderia constar da canção. Desta forma, puderam inferir alguns elementos lexicais que poderiam fazer parte da letra da canção, começando a trabalhar com esta antes mesmo de ouvi-la, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade. Como seria de esperar, sugeriram palavras relacionadas com a tragédia, o sangue e as mortes que ocorreram. De modo a confirmar ou refutar as suas previsões, visionaram um vídeo⁶ sem som feito a partir da canção, através da qual puderam constatar que esta trataria de uma história de amor ocorrida naquele dia, momentos antes dos trágicos acontecimentos.

Seguidamente, ao escutarem a canção juntamente com a visualização do videoclip oficial⁷, conheceram a história de amor (irreal) retratada e foi feita a exploração do seu conteúdo, chegando à conclusão de que esta história é representativa das muitas vidas que foram interrompidas naquele momento. Finalmente, receberam a letra transcrita (Anexo 11), pois esta seria bastante útil em tarefas futuras.

Após conhecerem a canção e a sua temática, os alunos foram levados a refletir sobre o facto de uma história de amor poder fazer parte de uma notícia e concluíram que isso apenas sucede quando aquelas são trágicas. Desta forma, foi-lhes dada a conhecer a triste história de Bosko e Admira, apelidados de “Romeu e Julieta” da guerra de Sarajevo. Ao contrário daquilo que acontecia na canção, esta história de amor era verdadeira e implicou um sofrimento real. Neste momento, foi possível alargar os horizontes dos alunos, uma vez que não tinham memória nem conhecimento da ocorrência desta guerra, nem das suas consequências. Visualizaram uma notícia⁸ sobre o assunto, disponível no sítio *rtve.es*, tomando consciência dos acontecimentos e compreendendo que uma história de amor também pode ser notícia. Desta forma, foi-lhes pedido que, tendo em consideração a história de amor presente na canção, escrevessem uma notícia onde relatassem os acontecimentos de 11 de março de 2004, em Madrid, usando como exemplo de sofrimento a história das personagens da canção, imaginando que estas pessoas existiram na realidade. Esta tarefa foi feita de forma colaborativa em grupos, de cerca de cinco alunos, pois tiveram de negociar e tomar decisões sobre os aspetos mais importantes e pertinentes a colocar na notícia, respeitando a sua estrutura. Tiveram também a oportunidade de exercitar a sua criatividade, pois tinham conhecimento de que a história de amor presente na canção não era real. Esta foi uma atividade de expressão escrita que

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gOQnxndCTI4>

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cQHkDCaa5Ac>

⁸ Disponível em: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/documentos-tv/1994-romeo-julieta-sarajevo/1030574/>

englobou ainda a expressão oral, uma vez que, depois de concluída, os alunos tiveram de a apresentar como se estivessem num telejornal.

Tal como se encontrava definido na planificação anual, esta unidade abarcava também a temática relativa aos contos. Sendo que tinha ficado definido no final da primeira experiência de lecionação que era essencial fazer com que as canções estivessem mais presentes ao longo das duas sessões, foi necessário encontrar canções que pudessem ser adaptadas a este tema. A dificuldade poderia centrar-se na escolha, visto que existe um vasto reportório de canções associadas a contos, especialmente aos contos infantis.

Depois de feita a ligação com a aula anterior, a segunda sessão iniciou-se, uma vez mais, com uma atividade dinâmica de pré-audição, na qual os alunos puderam movimentar-se pela sala de aula em busca de conhecimento. Antes do início da aula, tinham já sido colocados nas paredes vários cartazes com imagens alusivas a vários contos tradicionais. Metade dos alunos receberam cartões com o título de um conto em espanhol e os restantes tinham em seu poder o resumo de cada um dos contos. Estes tiveram de proceder à sua leitura, enquanto o elemento da turma que tinha o título deveria manifestar-se e ambos teriam de se levantar e colocar os seus cartões junto da imagem correspondente.

O empenho e interesse nesta atividade de pré-audição foram notórios, pois penso que estavam agradados por poderem recordar a sua infância. A atividade que se seguiu inseriu-se já no contexto da exploração das canções e, uma vez mais, constituiu um desafio para os alunos, no sentido em que estes foram levados a adivinhar a que conto se referia cada excerto da canção escutada⁹. Para tal, antes de iniciarem a audição, foi-lhes fornecida uma ficha de trabalho (Anexo 12) que tiveram de completar com o título do conto infantil e com o título da canção que ouviam. A turma esteve bastante atenta, tendo a oportunidade de ouvir duas vezes, para que houvesse tempo suficiente para identificar a canção e escrever a informação relativa à mesma. Durante a correção, verificou-se que os alunos tinham conseguido identificar todos os contos infantis, mas nem todos os títulos das canções, tal como era previsível. No entanto, foi uma atividade que exigiu bastante atenção e concentração por parte dos alunos, que é o que se pretende quando se trabalha com este tipo de material áudio.

Como atividade de pós-audição, e na sequência da exploração dos excertos anteriores, os alunos foram levados a concluir que nem sempre os contos são infantis. Neste sentido, lembraram a história de Bosko e Admira, personagens da guerra de Sarajevo, e foram

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QINNRvGj3rU>

informados de que existe um conto inspirado nesta história. Depois de efetuada a leitura deste conto, os alunos identificaram as diferenças entre a notícia que tinham visto e escutado na aula anterior e o texto que tinham acabado de ler. Chegaram à conclusão de que se tratava de uma adaptação livre da história, pois os contos implicam a existência de aspetos mais criativos fruto da imaginação do autor, ao contrário das notícias, que devem transmitir a informação de forma clara e objetiva.

Este foi o *input* necessário para a tarefa final, que consistiu na criação da letra de uma canção alusiva ao amor e ao destino trágico de Bosko e Admira. Esta produção textual teve por base as informações obtidas na notícia visualizada e na leitura do conto e a melodia foi apoiada na canção “Jueves”, ouvida na aula anterior. Foi pedido aos alunos que formassem grupos e que se socorressem da letra da referida canção, de forma a tomar consciência da métrica. Cada grupo foi responsável por uma estrofe e este trabalho foi orientado no sentido de cada estrofe reportar-se a determinado período das suas vidas, o que facilitaria a sua ordenação através de uma sequência lógica. Esta atividade foi realizada de forma bastante autónoma, encontrando-se a professora apenas a monitorizar o processo. Foram os próprios alunos a decidir como abordar a temática, o que iriam escrever, que sentimentos estariam presentes e o produto final foi de sua autoria integral. Para finalizar, as estrofes foram compiladas, transcritas para um documento e projetadas na sala de aula (Anexo 13). Desta forma, todos os alunos puderam visualizar o produto final que elaboraram e, acompanhados da melodia em versão karaoke, cantaram a canção com a nova letra por si criada. Foi um momento bastante agradável e, embora alguns revelassem alguma timidez, foi notório o orgulho pelo trabalho efetuado.

No final destas atividades, os alunos preencheram o *questionário de autorregulação 2* (Anexo 5), que teve um formato completamente diferente daquele que foi apresentado no fim da primeira sequência. Tratou-se de um questionário aberto, em que foi pedido aos alunos que escrevessem dois versos sobre as aulas que tinham acabado de terminar e sobre o trabalho com as canções. A ideia da escrita de dois versos surgiu da intenção de apresentar alguma variação em relação aos questionários comuns, de aferir aquilo que os alunos pensam sem estarem condicionados por perguntas mais ou menos objetivas e de, ao continuarem a criação de versos na sequência da tarefa final, fazer com que o preenchimento deste questionário fosse mais uma atividade natural da aula.

Na impossibilidade de apresentar outro tipo de tratamento de dados, transcrevo de seguida alguns dos versos criados pelos alunos:

- “Me ha gustado un montón, gracias por la inspiración”
- “Me ha gustado recordar las canciones, me voy a casa cantando los refranes”
- “Las canciones son bonitas y las clases más cortitas”
- “Las clases han sido preciosas, después le compramos un ramo de rosas”
- “Clases interesantes y graciosas, siempre preciosas”
- “Me gustaron mucho las clases, quería repetir las”

Todos os alunos foram unânimes em referir aspetos positivos das aulas, o que é agradável, mas que também conduz a uma reflexão sobre as causas destas opiniões. Considero que, nestas sessões, foi visível um maior cuidado na planificação de atividades em que os alunos pudessem interagir mais e penso que a exploração das canções esteve constantemente presente. Também o ambiente gerado, especialmente na segunda sessão, de bastante empenho na elaboração de um produto comum fez com que os alunos se sentissem motivados e demonstrassem um maior brio no seu trabalho.

2.5 “Dieciséis”, de *Chenoa* & “Ska de la Tierra”, de *Bebe*

A exploração das canções “Dieciséis” e “Ska de la Tierra” teve lugar no terceiro trimestre do ano letivo e foi composta por duas sessões de 90 minutos, tal como as anteriores. A unidade subjacente a estas aulas intitulava-se “Cuidados corporais; a saúde” e previa a aquisição de léxico e estruturas sintáticas relacionadas com a farmácia e o consultório médico. Perante uma temática tão vasta, tornou-se necessário, uma vez mais, particularizar este tópico de forma a ser possível trabalhá-lo e proceder à adaptação de uma canção.

Pela primeira vez ao longo desta experiência foi usada uma canção para introduzir o tema, de modo a permitir aos alunos a antecipação da temática a ser tratada durante a presente unidade. Esta atividade foi efetuada com o objetivo de serem os próprios alunos a dar um título à canção. Para tal, foi necessário compreender os versos e o tema central da mensagem. A canção referida intitula-se “Mi enfermedad”¹⁰, de Andrés Calamaro (Anexo 14) e não está propriamente relacionada com a saúde física, mas com uma doença de amor. Procedeu-se a uma primeira audição para permitir aos alunos uma aproximação à canção, de

¹⁰ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ZD0cO9HvrP8>

modo a compreenderem a sua ideia global e apresentarem sugestões em relação ao título. Alguns alunos conseguiram associar de imediato a canção às doenças e seguidamente foi efetuada uma segunda audição, acompanhada da projeção da letra. Desta forma, puderam chegar indutivamente tanto à temática da canção, como ao assunto da própria aula.

A temática relacionada com a saúde levou à escolha de um subtema relativo a uma problemática que afeta maioritariamente os jovens: a anorexia. Para iniciar o assunto, os alunos visualizaram uma apresentação com imagens de obras de arte representativas do corpo feminino ao longo dos tempos até à atualidade. Esta apresentação foi intercalada por vários comentários por parte dos alunos, que puderam concluir que o conceito de beleza feminina foi evoluindo no sentido de a magreza ser cada vez mais valorizada. Neste momento, foi possível encetar uma discussão acerca daquilo que é belo no corpo feminino, tentando encontrar causas para a preferência de corpos magros, em detrimento de figuras mais volumosas. Ao longo da conversa, duas alunas confessaram ter conhecimento de uma jovem que já sofreu desta doença, que tem efeitos tanto a nível físico como psicológico. Relataram aquilo que sabiam e que presenciaram, o que enriqueceu a discussão, pois as experiências pessoais dos alunos devem ser sempre valorizadas.

Esta conversa funcionou como introdução à temática da canção, que foi apresentada de seguida. Antes porém, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo 15) com imagens alusivas à mensagem contida na canção, as quais tiveram de numerar de acordo com a sequência do que escutavam. De seguida, os alunos tiveram a oportunidade de tentar justificar o título da canção. Referiram que “Dieciséis”¹¹ adviria do facto de a problemática da anorexia afetar sobretudo os adolescentes, devido às suas constantes preocupações e incertezas, especialmente como a aparência física. Ao longo da primeira audição, foi possível constatar que a correspondência das imagens ao sentido da canção se revelava um pouco difícil, pelo que se decidiu efetuar algumas pausas durante a segunda audição. Desta forma, os alunos tiveram tempo de observar e identificar os versos correspondentes a cada imagem. Depois de efetuada a correção, receberam a letra da canção (Anexo 16) para que pudessem cantá-la enquanto a escutavam pela terceira vez.

Seguidamente, e para finalizar a sessão, foi proposta uma tarefa de pós-audição que até ao momento ainda não tinha sido experimentada: um *juego de rol*. Os alunos formaram grupos e tiveram de recriar uma consulta num consultório médico, em que o paciente sofria de anorexia

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-elwaFCrMs>

nervosa e se encontrava acompanhado pelos seus pais ou por algum outro elemento da família. Assim, os alunos tiveram de elaborar o guião para depois ser representado. Ao longo do diálogo, o paciente e os seus acompanhantes deviam explicar os comportamentos e sintomas do doente e o médico devia aconselhar o paciente a alterar os seus hábitos, recomendando a melhor forma de fazê-lo. Depois de criado o diálogo, cada grupo procedeu à representação para os restantes elementos da turma, com o objetivo de que todos tivessem a oportunidade de conhecer o produto final do seu trabalho. Deste modo, pretendeu-se promover o trabalho colaborativo, despertar a criatividade e imaginação dos alunos, assim como alertar estes jovens para os perigos desta doença. Uma das finalidades desta tarefa foi também a recriação de um contexto real, ou pelo menos verosímil, no qual os alunos tivessem a oportunidade de comunicar efetivamente.

A sessão seguinte continuava subordinada à temática relacionada com a saúde, mas foi conduzida num outro sentido, de modo a que os alunos pudessem aperceber-se da variedade e alcance deste tema. “A saúde do planeta” foi o tópico selecionado, pois é um assunto recorrente na atualidade e os jovens devem estar alerta para questões relacionadas com a preservação da vida na Terra. Com o objetivo de evitar uma quebra abrupta de temas, a segunda aula desta unidade teve início com um jogo relativo às especialidades médicas.

No final do jogo, os alunos foram levados a pensar nas doenças que podemos sofrer enquanto pessoas e que muitas vezes são provocadas pelos maus-tratos que infligimos ao meio ambiente. Tiveram, de seguida, a oportunidade de refletir sobre as “doenças” de que o planeta pode ser alvo, referindo problemas como a poluição, as guerras, a fome, os incêndios, as injustiças, etc. Este foi o mote necessário para a introdução da canção que se seguiu, que se intitulava “Ska de la Tierra”¹², da cantora Bebe (Anexo 17). Antes de iniciar a audição, os alunos foram questionados sobre o conhecimento que tinham sobre o estilo musical “Ska” e visto que todos o desconheciam, foram esclarecidos de que este género musical é proveniente da Jamaica e resulta da fusão de vários estilos musicais originários do Caribe (mento e calipso) e dos Estados Unidos da América (*jazz, jump blues e rhythm and blues*). Um dos objetivos deste projeto era também dar a conhecer novos estilos, alargando os horizontes e proporcionando um conhecimento musical mais abrangente.

A primeira audição foi efetuada apenas com o objetivo de captar a ideia global e sem mais nenhuma tarefa em específico, uma vez que há momentos da canção em que o ritmo é

¹² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Dx3SDGEtAJ8>

muito acelerado e exige bastante concentração para tentar compreender o seu conteúdo. Os alunos conseguiram identificar a mensagem no seu todo e, de modo a conduzir a uma melhor compreensão, receberam uma ficha de trabalho (Anexo 18) com o objetivo de sintetizarem os aspetos mais importantes, ao longo da segunda audição. Tal como fazia parte da rotina ao longo das aulas, a terceira audição foi efetuada no sentido de os alunos acompanharem, entoando a canção. Isto sucedeu uma vez mais, embora, compreensivelmente, se verificasse alguma dificuldade em fazê-lo devido ao ritmo mais acelerado. No entanto, penso que este aspeto constituiu um estímulo para os alunos e levou-os a desafiarem-se a si próprios, empenhando-se ainda mais na tentativa de acompanhar a cantora.

Ainda relativa à temática da canção, a tarefa final consistiu na elaboração de folhetos de propaganda, nos quais os alunos apresentaram sugestões para remediar os problemas do planeta. O trabalho foi realizado em grupos, tendo cada um deles recebido um folheto com duas imagens associadas às problemáticas referidas na canção: a poluição, a guerra e a fome. Os alunos puderam preencher o espaço restante com imagens, palavras ou frases alusivas à temática e às soluções encontradas para cada situação. Para terminar, tiveram a oportunidade de apresentar o produto final a todos os colegas. Uma vez mais, esta foi uma tarefa realizada de forma colaborativa, onde os alunos foram levados a interagir oralmente no seio de cada grupo e na apresentação dos trabalhos.

No final destas sessões, os alunos preencheram o *questionário de autorregulação 3* (Anexo 5), uma vez mais com um formato e conteúdo diferentes dos anteriores. O questionário consistiu no completamento de frases sobre a importância da música nas suas vidas e o uso das canções nas aulas, sobre a sua opinião relativamente às tarefas propostas, àquilo que aprenderam e ao seu desempenho. Finalmente, foi-lhes pedido que dessem um conselho à professora, também para fazer uma ligação com a temática da aula, no que diz respeito ao uso do Condicional. O objetivo destes conselhos foi também que funcionassem como mote de reflexões para o futuro, no sentido de melhorar o meu desempenho profissional. Uns fizeram-no, tal como era pedido, outros limitaram-se a referir que as aulas estavam bem e que não havia nada a mudar.

Todos foram unânimes em considerar que a música é algo fundamental nas suas vidas e que o seu uso nas aulas é sempre produtivo e agradável. Na sua maioria, afirmaram que as atividades foram interessantes e apelativas e que o seu trabalho autónomo esteve bastante presente.

Tal como sucedeu nas sequências anteriores, foram promovidas tarefas que visaram o desenvolvimento das várias competências, além do aporte cultural transmitido de imediato através das canções.

3. Síntese Avaliativa da Intervenção

Tendo terminado a implementação do projeto a que o presente relatório se refere, torna-se necessário aferir as suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos. Após o desenvolvimento de todas as sequências didáticas previstas, importa avaliar o impacto que a exploração de canções no ensino-aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira teve nos alunos, determinando o grau de consecução dos objetivos iniciais. Esta análise foi efetuada através da observação direta, do processo e produto do trabalho dos alunos e dos questionários iniciais e de autorregulação. A estes acrescentou-se ainda um questionário final (Anexo 6), o qual teve por base o questionário inicial relativo às canções, para que pudesse ser feito um estudo comparativo entre as respostas dadas no início e no final do ano letivo.

O procedimento de recolha de dados ao longo do ano, embora sempre chamado de questionário de autorregulação, variou bastante na sua forma e conteúdo, pelo que também a sua análise terá de ser diferenciada. Alguns questionários continham perguntas mais fechadas e outros foram compostos por perguntas menos direcionadas, nas quais os alunos tiveram a oportunidade de expressar as suas opiniões em relação ao trabalho com as canções e ao seu desempenho ao longo das aulas. O objetivo desta diversidade foi evitar uma certa automatização no momento de preencher os questionários. Talvez por comodidade, os alunos poderiam ter a tentação de responder sempre da mesma forma às questões, principalmente se a maioria das perguntas fosse de resposta fechada.

Todos os questionários se revelaram importantes no sentido de conhecer o contexto de intervenção e de ir tomando consciência da forma como o processo estava a decorrer, o que permitiu repensar estratégias e afinar determinados aspetos que poderiam não estar a favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Para que isto fosse possível, tentei implementar atividades significativas, proporcionar o trabalho com materiais autênticos e promover a interação entre pares. Considero que este último aspeto representou uma falha na primeira sessão de implementação do projeto, mas penso que foi colmatada nas seguintes, através da aposta em jogos e trabalhos de pares ou de grupos realizados em tarefas de pré ou de pós-audição.

Relativamente às canções apresentadas, o esforço de selecionar a mais adequada e de a integrar no tema em desenvolvimento foi uma constante, de modo a que a canção não aparecesse descontextualizada. Uma das finalidades deste projeto prendeu-se também com o

facto de tentar provar que as canções servem vários objetivos de aprendizagem e que, com este recurso, se aprende efetivamente, pois, muitas vezes, são encaradas apenas como um divertimento, sendo um material que agrada aos alunos e que se destina somente a preencher algum tempo extra da aula. Assim, as tarefas que introduziram ou advieram da canção foram sempre pensadas de modo a serem significativas, promovendo uma aprendizagem efetiva. Um dos objetivos chave do projeto centrou-se na promoção de atividades que visassem o desenvolvimento da competência comunicativa, tendo como ponto de partida as canções. Por conseguinte, houve sempre a preocupação de promover atividades diversificadas e orientadas para o trabalho das competências linguística e cultural. Penso que, em todas as sequências, as tarefas propostas visaram as várias competências, pelo que considero que esse objetivo foi alcançado.

Os 24 alunos que preencheram o questionário final foram unânimes em considerar que as canções escutadas nas aulas contribuíram para a aprendizagem da língua. Creio que este resultado é bastante positivo, pois demonstra que os alunos compreenderam a utilidade da exploração das canções nas aulas.

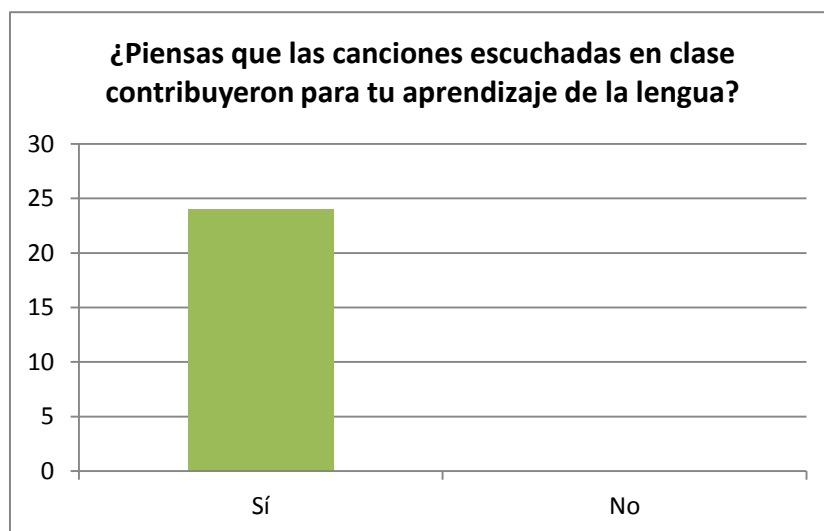


Gráfico 9 – Resultados relativos à primeira questão do questionário final

Seguidamente, foi perguntado aos alunos se consideravam que as atividades promovidas tendo as canções como ponto de partida foram interessantes e motivadoras. A maioria (22) respondeu afirmativamente, sendo que dois dos alunos discordaram. Penso que este é um fator natural, pois nem todas as estratégias são do agrado de todos os alunos e torna-se necessário fazer adaptações de modo a corresponder aos seus gostos e necessidades.

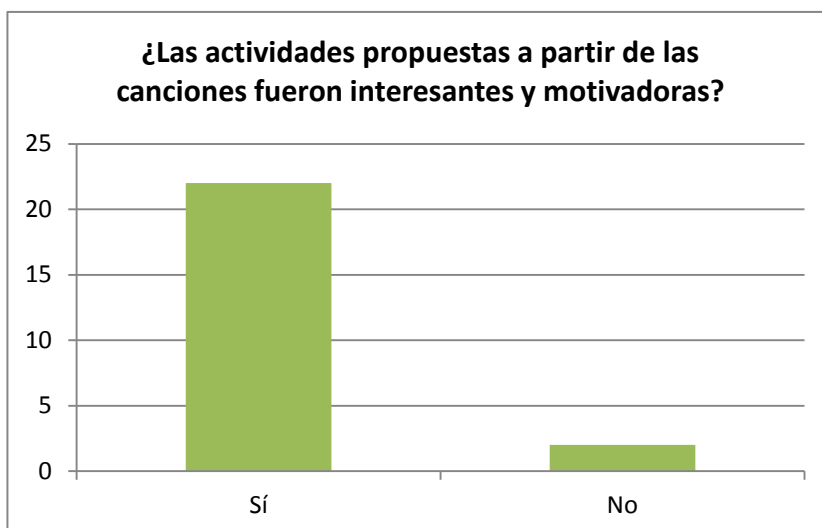


Gráfico 10 – Resultados relativos à segunda questão do questionário final

Relativamente à complexidade das tarefas associadas às canções, a quase totalidade dos alunos (23) declarou não ter sentido dificuldades de maior e apenas um aluno referiu que, em alguns momentos, a compreensão da letra da canção suscitou algumas dúvidas. Por várias vezes, houve a preocupação de associar a letra e o seu sentido a imagens ou videoclipes com vista a facilitar a compreensão. Outra estratégia que visou melhorar o entendimento daquilo que era escutado foi facultar aos alunos a letra escrita, de modo a que se pudessem aperceber mais facilmente da sua mensagem.

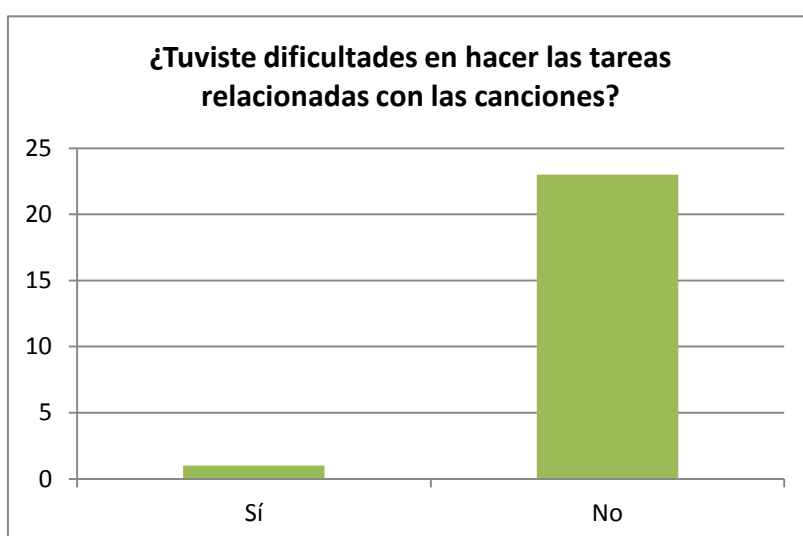


Gráfico 11 – Resultados relativos à terceira questão do questionário final

A quarta pergunta do questionário fazia parte também do questionário inicial, embora neste fosse relativa às previsões daquilo que poderiam aprender com as canções e no último fizesse já referência às experiências de aprendizagem. Os alunos foram questionados sobre qual das competências desenvolveram mais nas tarefas relacionadas com a canção. Procedendo a uma análise comparativa, é possível verificar que as competências mais destacadas são a compreensão auditiva e a expressão oral. Penso que a compreensão auditiva é referida por inerência à audição das canções, durante as quais se esforçam por perceber aquilo que é dito, tentando descodificar o conteúdo da mensagem. O desenvolvimento da expressão oral é, da mesma forma, bastante valorizado pelos alunos, pois foi uma competência muito presente em todas as aulas, fosse na troca de ideias relativas à canção, ou noutro tipo de tarefas que pressupunham interação oral. Metade dos alunos mencionou conferir bastante ou muita importância atribuída à expressão escrita ao longo da exploração das canções e foi dada pouca importância à compreensão leitora, embora considere que esta tivesse estado muito presente na leitura das letras das canções que tinham já escutado e aquando do desenvolvimento da unidade relativa à notícia e aos contos.

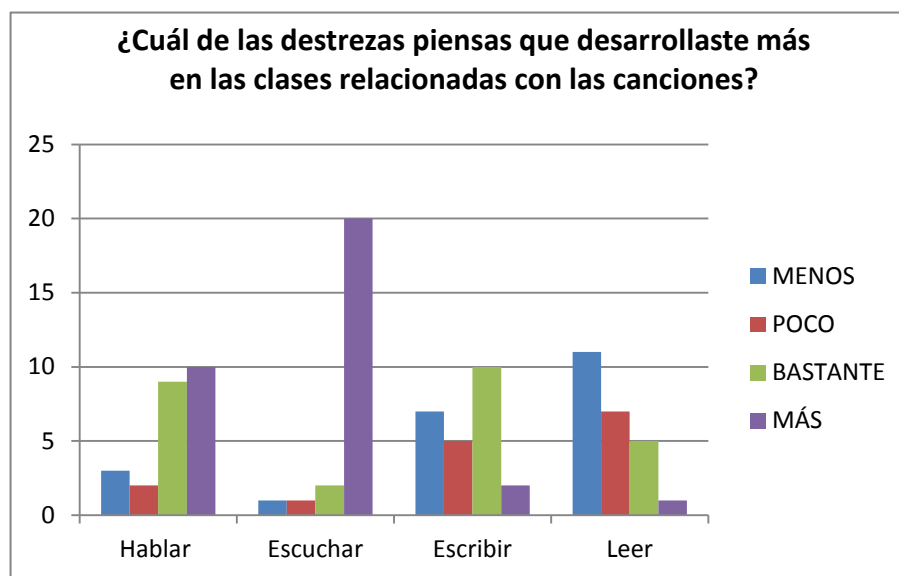


Gráfico 12 – Resultados relativos à quarta questão do questionário final

Em contraste com os dados obtidos no questionário inicial relativos à questão seguinte, é possível verificar que as opções de resposta se encontram mais diluídas, ou seja, mais alunos apontaram uma maior diversidade naquilo que podem fazer através das canções. Tal como no

primeiro questionário, a maioria dos alunos considera que as canções fomentam a aprendizagem de vocabulário e que proporcionam uma aprendizagem mais atrativa.

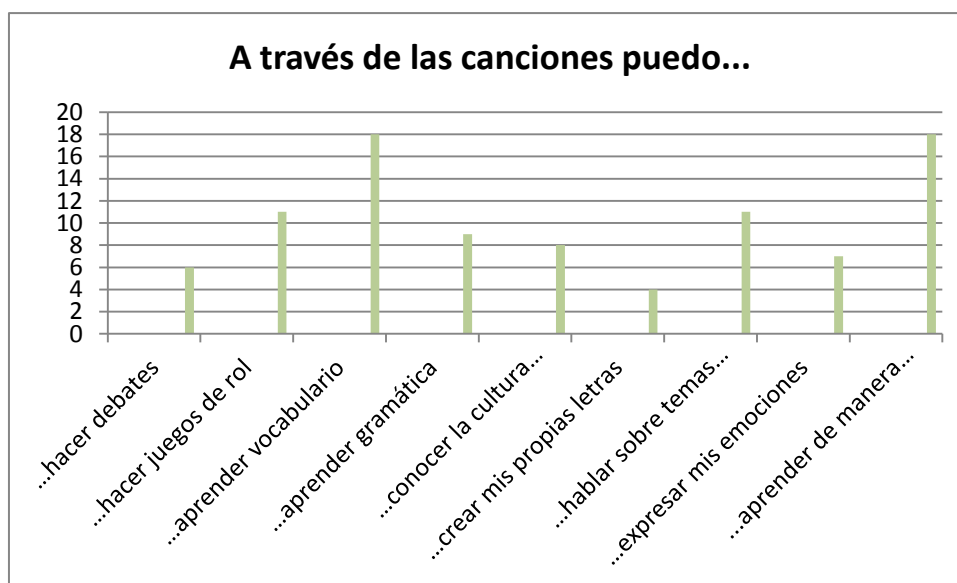


Gráfico 13 – Resultados relativos à quinta questão do questionário final

As duas últimas questões previam uma resposta aberta por parte dos alunos. Foi-lhes pedido que expressassem aquilo que mais lhes agradou nas aulas relacionadas com as canções e que fatores deveriam ser alvo de mudança. Relativamente ao primeiro aspeto, a maioria dos alunos afirmou que as próprias canções foram um grande fator de motivação, pois permitiu-lhes “aprender de forma lúdica e interessante” e “tener clases divertidas y distintas de las otras”, de acordo com as suas palavras. A generalidade dos alunos respondeu que não alteraria aspeto algum das aulas, embora alguns tenham referido que a atividade em que eram convidados a cantar as canções poderia ser eliminada por não se sentirem à vontade. Este argumento é indicador da personalidade de alguns alunos, que são mais tímidos, e é compreensível que não quisessem cantar. No entanto, nunca foram advertidos ou sancionados em aspeto algum por não o fazerem, pois os objetivos de levar os alunos a cantar são tornar o ambiente mais relaxado e desenvolver a sua competência oral, sem nenhum tipo de pressão ou constrangimento.

A recolha e a análise de dados efetuadas ao longo do ano são reveladoras de que os objetivos que tracei no início foram atingidos, comprovando-se que, partindo de um instrumento como as canções, é possível gerar todo o tipo de atividades e desenvolver a competência

comunicativa. De acordo com as estratégias definidas, através da diversidade de atividades promovidas, do recurso a materiais autênticos e a dinâmicas de trabalho em pares ou em grupos, centradas no aluno e na interação com os pares, foi possível efetuar um trabalho de competências mais alargado e abrangente, pois saber uma língua implica ser conhecedor e utilizador das várias destrezas.

Com efeito, o objetivo da exploração de canções inseriu-se na abordagem comunicativa tentando, sempre que possível, recriar situações de comunicação “reais”, fora do contexto da sala de aula, com o intuito de preparar os alunos para uma comunicação efetiva na língua-meta. As canções e as suas temáticas revelaram-se fundamentais, pois, para além de visarem o trabalho com um material autêntico, proporcionaram a realização de tarefas bastante diversificadas.

Nem todos os alunos têm as mesmas expectativas, no entanto, no seio de uma turma, é possível encontrar pontos comuns e delinear objetivos e estratégias apelativas para esta microssociedade. Para tal, é necessária a existência de uma grande investigação e muitos momentos de reflexão, tentando encontrar um rumo que muitas vezes tem de ser desviado e redefinido ao longo do caminho. Durante a planificação de cada sessão foram tidas em consideração as características do grupo-turma, no sentido de promover atividades significativas, antecipando possíveis limitações e refletindo sobre o *feedback* veiculado tanto pelos alunos como pela orientadora cooperante e pelo supervisor.

Apesar de todo o esforço, a impossibilidade de prolongar o tempo de lecionação dificultou a concretização de um maior número de atividades e de estratégias mais diversificadas. No entanto, considerando que um projeto é algo inacabado, supõe-se que, numa base de continuidade, seria possível apresentar outro tipo de canções, subordinadas a outros temas e promotoras de diferentes tarefas, de modo a maximizar o impacto dos objetivos traçados.

Não obstante as limitações e o facto de ter consciência de que este foi apenas um pequeno contributo, considero que os principais objetivos foram alcançados, tendo os alunos apresentado uma evolução positiva da sua competência comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção pedagógica “A Exploração de Canções no Ensino-Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira” insere-se uma perspectiva comunicativa, com base no enfoque por tarefas. Começou a ser estruturado através da observação direta e da recolha de dados que permitiram conhecer o contexto em que o projeto iria ser implementado. A partir deste momento, foram traçados objetivos e delineadas estratégias no sentido de desenvolver a competência comunicativa dos alunos e, inerente a esta, a competência sociocultural. Para o efeito, foi necessário tomar conhecimento dos documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem das línguas de forma a que a abordagem efetuada estivesse assente em pressupostos válidos.

Ao longo do processo de planificação, houve sempre um grande cuidado em selecionar e criar atividades e materiais pedagogicamente eficientes, nunca esquecendo a temática do projeto. Embora considere que este aspeto tenha constituído uma falha inicial, creio que as atividades foram progressivamente requerendo mais autonomia por parte dos alunos, com a finalidade da existência de um maior nível de interação e colaboração, reservando à professora um papel mais secundário, de mediadora e facilitadora da aprendizagem.

A seleção de canções nem sempre foi óbvia, pois nem todas são passíveis de servir propósitos pedagógicos válidos. Contudo, existe um grande leque de canções que pode ser adaptado a variados temas e que constituem um excelente recurso para o desenvolvimento de competências. Assim, a adequação das canções ao perfil dos alunos, à sua faixa etária, ao tipo de linguagem que se deseja desenvolver e às temáticas pretendidas torna-se fundamental. Tendo como ponto de partida as canções selecionadas, foram criadas atividades de pré-audição, audição e pós-audição, que visaram o trabalho da competência linguística e da competência sociocultural. O intuito foi sempre apresentar estratégias diversificadas associadas à canção, especialmente que se distanciassem do trivial completamento de espaços.

O potencial didático das canções foi explorado tendo por base o seu *input* motivacional, visto que estas despertam uma grande curiosidade. Os alunos mostram-se ansiosos por saber qual a canção que irá surgir e qual o tema a que ela estará associado. Embora possa estar muitas vezes relacionada apenas com aspeto lúdico, a exploração de uma canção pode ser transformada em algo mais complexo e profundo, potenciador da aprendizagem de uma língua nas suas várias vertentes. Considero que uma das grandes motivações para escutar uma

canção numa aula seja o facto de criar um ambiente agradável, mas também o facto de apelar ao mundo pessoal do aluno, que pode identificar-se em maior ou menor grau com o seu conteúdo. A vivência quotidiana implica a audição de canções que, por vezes, marcam determinadas épocas da nossa vida e essas experiências pessoais podem ajudar enriquecer a interpretação da sua mensagem.

A par de todos estes aspetos a ter em mente, houve sempre um processo investigativo e reflexivo contínuo, no sentido de pesquisar informação que legitimasse as escolhas efetuadas e de repensar estratégias para levar à ação. A reformulação de objetivos e estratégias teve por base as dificuldades detetadas nos alunos, assim como as minhas próprias limitações. Por vezes, foi essencial parar para refletir não só no que era necessário para o futuro, mas também olhar para trás de modo a tentar identificar as causas de determinada falha.

Tendo terminado este trajeto, considero que cumpri os objetivos aos quais me propus e, mais importante ainda, os alunos conseguiram alcançar os objetivos traçados para a sua aprendizagem. O seu *feedback* foi sempre bastante positivo, quer em relação ao trabalho com as canções quer relativamente ao seu desempenho durante as aulas. O relacionamento com eles foi de bastante partilha e, embora nem sempre muito participativos, contribuíram de forma decisiva para o sucesso da implementação deste projeto. Este aspeto relativo à participação foi colmatado através da promoção de novas dinâmicas de trabalho assentes, maioritariamente, no trabalho de pares e de grupo, embora a escassez de tempo de lecionação e a responsabilidade de contribuir para a preparação dos alunos para um exame nacional tenham constituído limitações e tenham condicionado um pouco a ação.

O balanço da aprendizagem efetuada reporta-se não apenas aos alunos, mas também a mim própria, pois considero que a minha prática letiva saiu muito fortalecida depois da realização deste Mestrado e, em especial, do estágio profissional, que me permitiu refletir, reavaliar e redefinir os meus métodos de ensino, que se tornaram mais abertos à autonomia por parte dos alunos. No entanto, existem muitas outras questões que surgiram ao longo do processo e às quais poder-se-á dar resposta num outro contexto e num estudo mais aprofundado: “Por que será que os manuais não conferem mais ênfase à utilização deste recurso, promovendo atividades mais diversificadas?”; “Qual o valor didático atribuído às canções pelos professores de língua estrangeira?”; “A generalidade dos alunos considera a canção um recurso de aprendizagem válido ou apenas um passatempo?”; “Qual a razão para a

quase inexistência de literatura nacional sobre esta temática?”. Estas são algumas das questões que poderão servir de fundamento para uma investigação futura, que espero poder levar a cabo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, I. (2003). "Formação inicial de professores, pedagogia para a autonomia e discurso supervisoivo." In *Cadernos 3*. GT-PA (Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho (edição policopiada).

Behiels, L. (2010). Estrategias para la comprensión auditiva. *MarcoELE*, nº 11 (pp.179-194). Acedido a 27/11/2012, em: <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>

Betti, S. (2004). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, nº 50 (pp. 26-31). Acedido a 02/11/2012, em: http://www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html

Bordgan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bordón, T. (2007). *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: UNED.

Bordoy, M. (2001). Canciones en español: de la Internet al aula. *Mosaico*, nº 7, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Acedido a 28/10/2012, em: <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d720952/Canciones%20en%20espa%C3%B1ol%3A%20De%20la%20Internet%20al%20Aula.pdf>

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.

Castro Yagüe, M. (2003) *Música y canciones en la clase de ELE* (Dissertação de Mestrado). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Acedido a 02/11/2012, em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_06Castro.pdf?documentId=0901e72b80e2ad05

Centro Virtual Cervantes (2013). *Diccionario de términos clave de ELE*. Acedido a 07/11/2012 em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1ª Ed). Madrid: Grupo Anaya.

Coronado González, M. L. & García González, J. (1994). De cómo usar canciones en el aula. In Salvador Montesa Peydró & Antonia Garrido Moraga (Eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (pp. 227-234). Málaga. Acedido a 14/11/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf

Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol, Nível de Iniciação 11º ano*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, E.P.

Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.

Gil-Toresano, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, nº49 (pp. 39-54). Madrid: SGEL.

Griffiee, D. (1992), *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.

Hymes. D. H. (1972). *On communicative competence*, em Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Pengin.

Instituto Cervantes (1997-2013), *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Versão digital acedida a 16/10/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogía para la autonomía en la enseñanza de lenguas en Europa: Hacia un marco teórico para el desarrollo del aprendiz y del profesor*. Dublin: Authentik.

Krashen, S. (1983). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, n.º 0. Acedido a 19/11/2012, em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72bb80e0c8d9

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.

Nunan, D., (1998). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall Europe.

Pinilla Gómez, R. (2004). Las estrategias de comunicación. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (dirs.), *Vadémecum para la formación de profesores* (pp. 112-115). Madrid: SGEL

Rodrigo, C. (1995). Canciones: huecos no, gracias. In M. Rueda, E. Prado, J. Le Men & F. J. Grande (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. (pp. 317-324). León: Universidad de León. Acedido a 20/11/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0316.pdf

Rodríguez García, O. & Gherram, H. (2011). Las canciones en la clase de ELE. ¡Canta con nosotros!. In M. Alonso Abal, C. L. Díez Plaza, S. López López & J. F. Úrban Parra (Eds.), *Actas del III Taller "La enseñanza de ELE en Argelia: Historia, Metodología y Sociolingüística"* (pp. 140-159). Orán: Instituto Cervantes de Orán. Acedido a 21/11/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2011/15_rodriguez_gherram.pdf

Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera, In A. Álvarez, C. de la Hoz, L. Barrientos, I. Iglesias, M. Brafia, P. Martínez, V. Coto, M. Prieto, Miguel Cuevas & A. Turza (Eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 806-816). Oviedo: Universidad de Oviedo. Acedido a 02/12/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf

Santamaría, R. (2000). El poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. *Frecuencia – L* n°15. Madrid: Edinumen

Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In M. Rueda, E. Prado, J. Le Men & F. J. Grande (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 367-378). León: Universidad de León. Acedido a 28/10/2012, em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf

SANTOS ASENSI, J. (1996). De la música contemporánea a la didáctica de E/LE. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp.413-422). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário inicial geral

El presente cuestionario tiene como finalidad recoger información para poder determinar tus necesidades comunicativas y de aprendizaje, y preparar así las actividades que mejor vayan con tu perfil. ¡Gracias por tu colaboración!

1. ¿Has estado en algún país de habla hispana? _____ ¿En cuál/es? _____

2. ¿Por qué aprendes español? Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) Porque quiero conocer mejor la cultura hispánica. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Porque necesito aprobar exámenes de español. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Porque quiero vivir en un país hispanohablante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Porque voy de vacaciones a un país hispanohablante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Porque es importante para mi futuro profesional. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Porque me gusta aprender otras lenguas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Porque es fácil. | 1 | 2 | 3 | 4 |

3. ¿Para qué usas el español? Señala el número correspondiente: 1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE

a) Para HABLAR con:

- Amigos 1 2 3 4
- Hispanohablantes que viven en mi país 1 2 3 4
- La gente cuando voy a países de habla hispana 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? _____ 1 2 3 4

b) Para LEER:

- Periódicos y revistas 1 2 3 4
- Textos que me interesan 1 2 3 4
- Cartas personales, correo electrónico, etc 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? _____ 1 2 3 4

c) Para COMPRENDER:

- A los españoles y a los hispanoamericanos 1 2 3 4
- La televisión, la radio, vídeos en internet 1 2 3 4
- Canciones 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? _____ 1 2 3 4

d) Para ESCRIBIR:

- Cartas, correo electrónico, faxes 1 2 3 4
- Exámenes, informes, etc 1 2 3 4
- Chatear 1 2 3 4
- Otros ¿Cuáles? _____ 1 2 3 4

4. ¿Qué es más importante para ti en español? Señala el número correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

- Hablar
 Comprender
 Escribir
 Leer

5. ¿Para ti cuál de las destrezas es más difícil desarrollar cuando aprendes una lengua? (1 = menos difícil; 4 = más difícil)

- Comprensión oral Comprensión escrita Expresión oral Expresión escrita

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO

6. ¿Qué aspectos de la lengua necesitas mejorar?

Contenidos:

- | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|
| a) La gramática | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) El vocabulario | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) La pronunciación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) La socio cultura | 1 | 2 | 3 | 4 |

Destrezas

- | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
| e) La expresión oral | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) La expresión escrita | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) La comprensión oral y audiovisual | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) La comprensión escrita | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

8. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?

- | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| a) Solo/sola con el profesor | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) En parejas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) En pequeños grupos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) En equipos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Toda la clase con el profesor | 1 | 2 | 3 | 4 |

7. ¿Cómo te gusta aprender español?

- | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|
| a) Leyendo textos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Escribiendo cartas, postales, etc | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Haciendo apuntes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Participando oralmente | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Escuchando a los nativos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Viendo la televisión/videos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) Charlando con los amigos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Chateando | 1 | 2 | 3 | 4 |
| i) Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. ¿Qué actividades te gusta hacer en clase?

- | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|---|
| a) ...hacer ejercicios de gramática | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) ...aprender palabras nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) ...hablar con los compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) ...hacer juegos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) ...escribir | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) ...ver vídeos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g) ...escuchar canciones | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h) Otros ¿Cuáles? _____ | 1 | 2 | 3 | 4 |

10. ¿Cuáles, de entre las frases siguientes, describen la manera cómo aprendes autónomamente?

Señala el número de la casilla correspondiente: 1 = NUNCA; 2 = A VECES; 3 = A MENUDO; 4 = CASI SIEMPRE

- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Planeo lo que voy a decir antes de hablar. | 1 | 2 | 3 | 4 | g) Me gusta aplicar una regla después de aprenderla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Intento adivinar el significado de las palabras que no entiendo por el contexto. | 1 | 2 | 3 | 4 | h) Cuando cometo un error, intento analizarlo y descubrir la forma correcta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Cuando no entiendo una palabra, la escribo en un papel y luego la busco en el diccionario. | 1 | 2 | 3 | 4 | i) No importa si no comprendo todas las palabras de un texto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d) Intento no utilizar mi lengua materna en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | j) No importa si cometo algunos errores para alcanzar mi objetivo comunicativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e) Comparo las reglas del español con las de las otras lenguas que conozco. | 1 | 2 | 3 | 4 | k) Escucho atentamente para comprender la idea general. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f) Intento deducir reglas del español formando hipótesis sobre su funcionamiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | l) Reflexiono sobre las dificultades que tengo al aprender español. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo 2 – Questionário inicial canções

1. ¿En qué idioma están las canciones que escuchas? (1 = menos frecuente; 4 = más frecuente)

Portugués Español Inglés Francés Otra: _____

2. ¿Normalmente visionas el videoclip de las canciones que te gustan?

Sí No

3. ¿Sueles buscar las letras de las canciones e intentas comprenderlas buscando el vocabulario?

Sí No

4. ¿Cuál es tu cantante/grupo de habla hispana favorito? _____

5. ¿Qué géneros musicales más te gustan? (1 = NADA; 2 = POCO; 3 = BASTANTE; 4 = MUCHO)

a) Pop	0 1 2 3	h) Romántica	0 1 2 3
b) Rock	0 1 2 3	i) Reggae	0 1 2 3
c) Funk	0 1 2 3	j) Jazz	0 1 2 3
d) Flamenco	0 1 2 3	k) Latina	0 1 2 3
e) House	0 1 2 3	l) Clásica	0 1 2 3
f) Techno	0 1 2 3	m) Hip-Hop	0 1 2 3
g) Dance	0 1 2 3	n) Rap	0 1 2 3

6. ¿Qué consideras que puedes aprender cuando escuchas canciones en español? Señala DOS opciones que consideres más apropiadas

Hablar Escribir Leer Escuchar

7. ¿Consideras que es fácil o difícil aprender una lengua a través de las canciones?

Fácil Difícil

8. A través de las canciones puedo... ? Señala con una X las opciones que consideres importantes

<input type="checkbox"/> ...hacer debates	<input type="checkbox"/> ...aprender gramática	<input type="checkbox"/> ...hablar sobre temas que me interesan
<input type="checkbox"/> ...hacer juegos de rol	<input type="checkbox"/> ...conocer la cultura hispana	<input type="checkbox"/> ...expresar mis emociones
<input type="checkbox"/> ...aprender vocabulario	<input type="checkbox"/> ...crear mis propias letras	<input type="checkbox"/> ...aprender de manera más atractiva

9. Presenta tus sugerencias para trabajar con las canciones en clase.

Anexo 3 - Grelha de Observação de Aulas (exemplos preenchidos)



Grelha de Observação de Aulas

Data: 02/11/2012

	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Os alunos reagem bem às atividades (interesse, motivação...).			X	
Os alunos compreendem as instruções para a realização das tarefas.				X
Os alunos compreendem o que lhes é pedido.			X	
Os alunos participam voluntariamente.		X		
Os alunos participam quando solicitados.				X
Os alunos usam a língua estrangeira nas aulas.		X		
Os alunos recorrem à língua materna para se expressarem.				X
Os alunos autocorrigem-se.	X			
Os alunos apresentam falta de vocabulário.				X
Os alunos têm problemas de pronúncia.		X		
Os alunos requisitam a ajuda da professora para tirar dúvidas.				X
Os alunos recorrem aos colegas para resolver problemas.			X	
Os alunos procuram resolver dificuldades autonomamente (recorrem ao manual, ao dicionário, ao caderno...).			X	
Os alunos tomam iniciativa, realizam escolhas e tomam decisões.		X		

Obs.: 1ª parte da aula: exercícios de gramática - pretérito indefinido

Data: 09/11/2012

	Nunca	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Os alunos reagem bem às atividades (interesse, motivação...).				X
Os alunos compreendem as instruções para a realização das tarefas.				X
Os alunos compreendem o que lhes é pedido.			X	
Os alunos participam voluntariamente.		X		
Os alunos participam quando solicitados.				X
Os alunos usam a língua estrangeira nas aulas.		X		
Os alunos recorrem à língua materna para se expressarem.				X
Os alunos autocorrigem-se.	X			
Os alunos apresentam falta de vocabulário.				X
Os alunos têm problemas de pronúncia.		X		
Os alunos requisitam a ajuda da professora para tirar dúvidas.				X
Os alunos recorrem aos colegas para resolver problemas.				X
Os alunos procuram resolver dificuldades autonomamente (recorrem ao manual, ao dicionário, ao caderno...).			X	
Os alunos tomam iniciativa, realizam escolhas e tomam decisões.			X	

Obs.: Muitos exercícios de audição.
Trabalho de pares: alunos um pouco barulhentos. Falam em português uns com os outros.

Anexo 4 – Diário de bordo
(exemplo preenchido)

Diário de Bordo

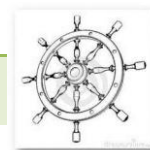


Professora Estagiária: Isabel Miranda

Turma: 11ºF

Data das Aulas Observadas: 20 e 22 de fevereiro de 2013

Temática: La Noticia y Los Cuentos – Unidade 9



Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ a motivação e participação dos alunos; ✓ os materiais usados; ✓ as atividades de pré audição, que despertaram o interesse dos alunos; ✓ a criação de uma notícia a partir de uma canção; ✓ a gestão dos alunos e do tempo; ✓ na segunda aula, o trabalho com os contos, que os motivou bastante, pois apelou às suas memórias de infância; ✓ a tarefa final, de criação da letra de uma canção; ✓ a promoção de mais atividades que permitissem uma maior interação entre os alunos; ✓ a originalidade do questionário de autorregulação, que permitiu aos alunos serem mais criativos, expressando as suas opiniões; ✓ a promoção de mais atividades centradas no projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ no final da primeira aula, não ter recolhido as notícias produzidas pelos alunos para apresentarem na aula seguinte, pois a sua irresponsabilidade fez com que alguns não apresentassem; ✗ a necessidade de uma correção mais visível da ficha das músicas dos contos.
Aspetos imprevistos	O que faria diferente
	<ul style="list-style-type: none"> ◆ a recolha dos trabalhos dos alunos no final da primeira aula.




Anexo 5 – Questionários de autorregulação

Questionário 1


El presente cuestionario tiene como finalidad hacerte pensar sobre la evolución de tu aprendizaje en esta unidad.
¡Gracias por tu colaboración!

Fechas: 23 y 25 de enero de 2013		Unidad: 7 – La Escuela		Justifica las respuestas que consideres pertinentes
Señala la respuesta que consideras más adecuada.		SÍ	NO	Justificación
1-	Considero que las tareas relacionadas con la canción han sido interesantes y apelativas.			
2-	He comprendido las instrucciones para hacer las tareas.			
3-	La canción me ha ayudado a comprender mejor el tema estudiado.			
4-	He aprendido vocabulario suficiente para realizar las tareas propuestas.			
5-	Creo que la canción y las restantes actividades han permitido el debate de ideas.			
6-	La canción escuchada me ha motivado a participar.			
7-	He conseguido participar como me gustaría.			
8-	He intentado hablar en español.			
9-	He tenido dificultades en realizar las actividades relacionadas con la canción.			
10-	He utilizado alguna estrategia para superar mis dificultades.			
11-	Trabajar en grupo/pareja ha sido provechoso para mi aprendizaje.			
12-	He tenido tiempo suficiente para realizar las tareas.			
13-	Creo que las canciones facilitan mi aprendizaje.			
14-	¿Qué aspectos de mi aprendizaje necesito mejorar?			

Questionário 2



*Escribe dos versos sobre estas clases
y el trabajo con las canciones...*




¡Gracias por tu inspiración!

Questionário 3

clases de 17 y 19 de abril de 2013

AUTORREGULACIÓN

1. La música en mi vida es _____
2. Para mí, el uso de las canciones en clase es _____
3. Creo que las actividades fueron _____
4. Lo más importante que aprendí fue _____
5. Mi trabajo en clase fue _____

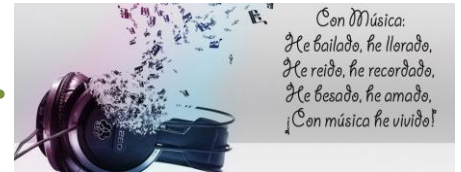


¿Qué crees que la profesora podría haber hecho de diferente? ¡Da tu consejo!

Yo que tú _____

Anexo 6 – Questionário final

Da tu opinión sobre el trabajo con las canciones en clase.



1. ¿Piensas que las canciones escuchadas en clase contribuyeron para tu aprendizaje de la lengua?

Sí

No

2. ¿Las actividades propuestas a partir de las canciones fueron interesantes y motivadoras?

Sí

No

3. ¿Tuviste dificultades en hacer las tareas relacionadas con las canciones?

Sí

¿Por qué? _____

No

4. ¿Cuál de las destrezas piensas que desarrollaste más en las clases relacionadas con las canciones?

(Señala de 1 (menos) hasta 4 (más)).

Hablar

Escribir

Leer

Escuchar

5. Después de haber trabajados con las canciones en clase, piensas que a través de las canciones puedes... (Marca con una X las opciones que consideres importantes)

...hacer debates

...aprender gramática

...hablar sobre temas que me interesan

...hacer juegos de rol

...conocer la cultura hispánica

...expresar mis emociones

...aprender vocabulario

...crear mis propias letras

...aprender de manera más atractiva

6. ¿Qué más te gustó en las clases relacionadas con las canciones?

7. ¿Qué cambiarías en esas clases?

¡Gracias por tu colaboración en todos los momentos de este camino!



Anexo 7 – Letra “Un año más”, de *Mecano*

Ordena las estrofas según el orden de la canción “Un año más”, de *Mecano*.

Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes
de la cuenta atrás.

Entre gritos y pitos los españolitos
enormes, bajitos hacemos por una
vez
algo a la vez.

En la Puerta del Sol
como el año que fue
otra vez el champagne y las uvas
y el alquitrán, de alfombra están.

Y decimos adiós
y pedimos a Dios
que en el año que viene
a ver si en vez de un millón
pueden ser dos.

1,2,3 y 4 y empieza otra vez
que la quinta es la una
y la sexta es la dos y así el siete es tres.

Y aunque para las uvas hay algunos nuevos
a los que ya no están echaremos de menos
y a ver si espabilamos los que estamos vivos
y en el año que viene nos reímos.

Marineros, soldados, solteros, casados, amantes,
andantes
y alguno que otro
cura despistao.

Y en el reloj de antaño
como de año en año
cinco minutos más para la cuenta atrás.
Hacemos el balance de lo bueno y malo
cinco minutos antes
de la cuenta atrás.

En la Puerta del Sol
como el año que fue
otra vez el champagne y las uvas
y el alquitrán de alfombra están.

Los petardos que borran sonidos de ayer
y acaloran el ánimo
para aceptar que ya, pasó uno más.

Fonte: Original

Anexo 8 – Letra “Adiós a la escuela”, de *Timbiriche*

Rellena los huecos de acuerdo con las imágenes. Después escucha la canción “Adiós a la escuela”, de *Timbiriche* y comprueba.

No quiero  _____ no quiero

No quiero decirte nunca  _____

Mi  _____ quedo vacía
Y en todo el salón no hay nadie más

Adiós a la escuela diré

En ella mis  _____ envíe

Dejo aquí  _____
Me llevo una ilusión

Adiós a mis  _____
Muchos amigos despedí

En mi  _____ se quedan


Mis  _____

Mis  _____ viejos ya guardé


Palabras de  _____ conservé

Construir en otra escuela mi ilusión

Recorrer  _____ hacia el sol.

Y en el  _____ más amigos yo tendré
Y de año en año nuevos días conoceré

Y muchos  _____ a la vida yo daré

Para ti mi  _____ que otra vez
Te encontraré

No quiero  _____ no quiero

No quiero decirte nunca  _____

Mi  _____ quedó vacía
Y en todo el salón no hay nadie más

En algún  _____ se quedarán

Mis  _____

Mis  _____ viejos ya guardé
Dejo aquí una sola ilusión

Y en el  _____ más amigos yo tendré
Y de año en año nuevos días conoceré

Y muchos  _____ a la vida yo daré

Para ti mi  _____ que otra vez
Te encontraré

Y en el  _____ más amigos yo tendré
Y de año en año nuevos días conoceré

Y muchos  _____ a la vida yo daré


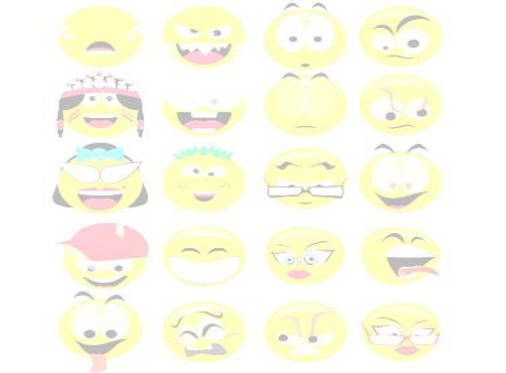
Para ti mi  _____ que otra vez

Te encontraré

Anexo 9 – Ficha “Adiós a la escuela”

CANCIÓN “ADIÓS A LA ESCUELA”, DE TIMBIRICHE

1. Escribe en la tabla los aspectos relacionados con la escuela y los sentimientos asociados a ella.

ESCUELA	SENTIMIENTOS
	

2. Ahora intenta crear dos versos que podrían formar parte de la canción. Recuerda el mensaje de la canción y cómo te sentiste cuándo dejaste la escuela primaria.

3. Lee las definiciones de las asignaturas en España y escribe el nombre correspondiente.

Asignaturas en España	Definición
	<i>Asignatura en la que desarrollamos nuestras capacidades de aprendizaje a través de los ordenadores.</i>
	<i>Asignatura en la que aprendemos a hacer cuentas u otras operaciones de cálculo.</i>
	<i>Estudio de la lengua materna.</i>
	<i>Materia relacionada con el arte y la producción artística.</i>
	<i>Estudio de las creencias relacionadas con la divinidad o de la moral y las obligaciones del hombre.</i>
	<i>Asignatura donde aprendemos un idioma extranjero.</i>
	<i>Asignatura para trabajar el cuerpo a través de diferentes deportes.</i>
	<i>Estudio del arte de combinar sonidos o de aprender a tocar algún instrumento.</i>

Anexo 10 – Ficha “Manos al aire”



CANCIÓN “MANOS AL AIRE”, DE NELLY FURTADO

1. Escucha la canción y rellena la tabla con los aspectos referidos.

TÚ	Yo
	

2. Da un consejo a la pareja de la canción para que puedan resolver sus problemas.



Anexo 11 – Letra “Jueves”, de *La Oreja de Van Gogh*

Jueves



Si fuera más guapa y un poco más lista
Si fuera especial, si fuera de revista
Tendría el valor de cruzar el vagón
Y preguntarte quién eres.

Te sientas en frente y ni te imaginas
Que llevo por ti mi falda más bonita.
Y al verte lanzar un bostezo al cristal
Se inundan mis pupilas.

De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro me hago pequeñita
Y me pongo a temblar

Y así pasan los días, de lunes a viernes
Como las golondrinas del poema de Bécquer
De estación a estación enfrente tú y yo
Va y viene el silencio.

De pronto me miras, te miro y suspiras
Yo cierro los ojos, tú apartas la vista
Apenas respiro, me hago pequeñita
Y me pongo a temblar.

Y entonces ocurre, despiertan mis labios
Pronuncian tu nombre tartamudeando.
Supongo que piensas que chica más tonta
Y me quiero morir.

Pero el tiempo se para y te acercas diciendo
Yo no te conozco y ya te echaba de menos.
Cada mañana rechazo el directo
Y elijo este tren.

Y ya estamos llegando, mi vida ha cambiado
Un día especial este once de marzo.
Me tomas la mano, llegamos a un túnel
Que apaga la luz.

Te encuentro la cara, gracias a mis manos.
Me vuelvo valiente y te beso en los labios.
Dices que me quieres y yo te regalo
El último soplo de mi corazón



JUEVES

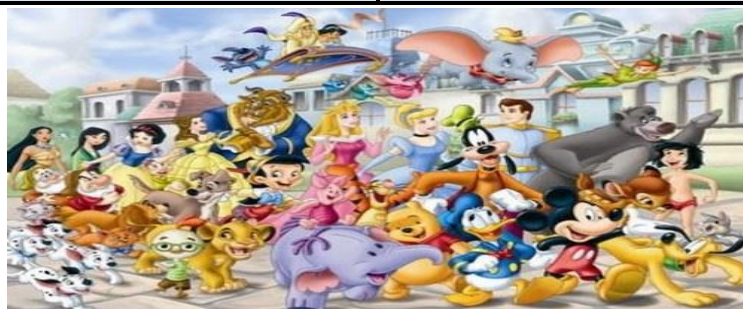
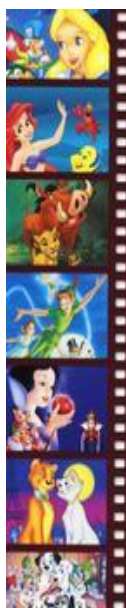
Voz y piano
Armonización: Sebastián Salas

La Oreja de Van Gogh
Xabier San Martín

La Oreja de Van Gogh

Canciones

Cuento Infantil	Título de la Canción



Anexo 13 – Letra criada pelos alunos

Canción “Bosko y Admira”



1

Bosko era serbio y Admira musulmana
Se enamoraron hacía nueve años
Y querían huir
Para guardar su amor

2

Nuestro amor era fuerte
Bonito y sincero
Cuando me besas los labios
Mis ojos cierro

3

De pronto nos vamos, solo los dos
Vivir juntos, sin estas confusiones
Huir para donde oigan nuestra voz
Vivir felices nuestras ilusiones

4

Por las noches
Recordaban sus años juntos
Olvidaban los oscuros
Que les había tocado vivir

5

De pronto nos vamos, solo los dos
Vivir juntos, sin estas confusiones
Huir para donde oigan nuestra voz
Vivir felices nuestras ilusiones

6

Y entonces ocurre el sonido esperado
Te doy un abrazo y digo...te amo
Miramos al cielo, abre la puerta
Y vamos partir

7

Y las palabras no salían
No te dije lo que sentía
Nuestro amor es eterno
Te voy a encontrar un día

8

En mi casa te espere, mi corazón te dejé
Huir para cambiar, este 19 de mayo
Te voy a recordar, para siempre amarte
No necesitar llorar

9

El sonido del disparo y tu cuerpo caído
Te siento cerca de mí, te miro y te abrazo
Te miro en los ojos, te digo “te amo”
Y me despido de ti...

Anexo 14 – Letra “Mi enfermedad”, de *Andrés Calamaro*

Título:

Estoy vencido porque el mundo me hizo así
no puedo cambiar.

Soy el remedio sin receta y tu amor:
Mi enfermedad

estoy vencido porque el cuerpo de los
dos es mi debilidad.

Esta vez el dolor va a terminar.

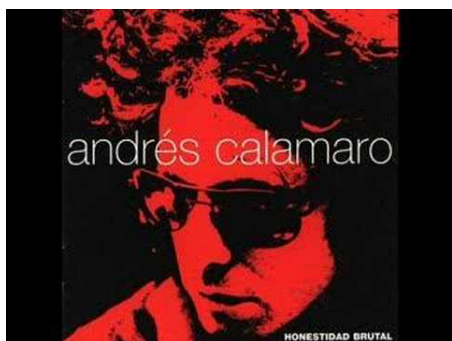
Parece que la fiesta terminó
perdimos en el túnel del amor
y dicen las hojas del libro que más leo yo
esta vez el esclavo se escapó.

Me entrego al vino por que el mundo me hizo así
no puedo cambiar
Soy el remedio sin receta y tu amor mi enfermedad
estoy vencido porque el cuerpo
de los dos es mi debilidad.
Esta vez el dolor va a terminar.

De nuestro árbol una hoja seca se cayó
en mi boca la manzana se pudrió.

Tendrías que aprender a pedir perdón
esta vez la cadena se rompió.

Tendrías que aprender a pedir perdón
esta vez la cadena se rompió
estoy vencido porque el mundo me hizo así
no puedo cambiar.
Soy el remedio sin receta y tu amor mi enfermedad
estoy vencido porque el cuerpo
de los dos es mi debilidad.
Esta vez el dolor va a terminar.



Andrés Calamaro

Anexo 15 – Ficha “Dieciséis”

Ordena las imágenes según el mensaje de la canción que vas a escuchar: “Dieciséis”, de Chenoa.

12 images arranged in a grid, each with a small empty box below it for ordering.

Anexo 16 – Letra “Dieciséis”, de *Chenoa*
'DIECISÉIS'



**(Hay que ser muy cruel)
Tiene dieciséis
Y un gran porvenir
La guapa de clase
Ejemplo a seguir
Pero nadie se lo espera
Su cuerpo perfecto
Cambia por momentos
Belleza por huesos infierno
Que la arrastra hasta morir**

**No somos perfectos
Ni estamos solos
Venciendo complejos
Que te vendieron
Hay que ser muy cruel
Para hacer creer
Que no hay que comer para ser
mujer
Hay que ser muy cruel
Para hacer creer
Que vale la pena dejar de comer
¿Y es que no te ves?**

**A los dieciséis comenzó a mentir
Salió de sus planes luchar por vivir
Y llegó la primavera que sirva de
ejemplo
Su corta carrera, las flores más
bellas se secan
Si se empeñan en partir**



**No somos perfectos
Ni estamos solos
Venciendo complejos
Que te vendieron
Hay que ser muy cruel
Para hacer creer
Que no hay que comer para
ser mujer
Hay que ser muy cruel
Para hacer creer vale la pena
dejar de comer
¿Es que no te ves?
(¿Es que no te ves?)
Oh, ¿es que no te ves?
(¿Es que no te ves?)
Oh, ¿es que no te ves?
(¿Es que no te ves?)
No, ¿es que no te ves?
(¿Es que no te ves?)
¿Es que no te ves?**

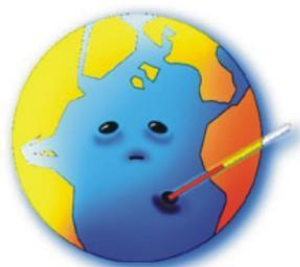


Ska de la Tierra



La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre,
tiembla, llora, se duele
del dolor más doloroso
y es que piensa que ya no la quieren.
La tierra tiene fiebre,
tiembla, llora, se duele
del dolor más doloroso
y es que piensa que ya no la quieren.
Y es que no hay respeto por el aire limpio.
Y es que no hay respeto por los pajarillos.
Y es que no hay respeto por la tierra que pisamos.
Y es que no hay respeto ni por los hermanos.
Y es que no hay respeto por los que están sin tierra.
Y es que no hay respeto y cerramos las fronteras.
Y es que no hay respeto por los niños chiquininos.
Y es que no hay respeto por las madres que buscan a sus hijos.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre,
tiembla, llora, se duele
del dolor más doloroso
y es que piensa que ya no la quieren.
La tierra tiene fiebre,
tiembla llora, se duele
del dolor más doloroso
y es que piensa que ya no la quieren.

Y es que no hay respeto y se mueren de hambre.
Y es que no hay respeto y se ahoga el aire.
Y es que no hay respeto y hoy lloran más madres.
Y es que no hay respeto y se mueren de pena los mares.
Y es que no hay respeto por las voces de los pueblos.
Y es que no hay respeto desde los gobiernos.
Y es que no hay respeto por los que huyen de dolor.
Y es que no hay respeto y algunos se creen Dios.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
La tierra tiene fiebre, la tierra tiene fiebre
la tierra tiene fiebre, la tierra tiene fiebre.
La tierra tiene fiebre,
necesita medicina
y un poquito de amor
que le cure la penita que tiene.
Y es que no hay respeto por el aire limpio.
Y es que no hay respeto por los pajarillos.
Y es que no hay respeto por la tierra que pisamos.
Y es que no hay respeto ni por los hermanos.
Y es que no hay respeto por las voces de los pueblos.
Y es que no hay respeto desde los gobiernos.
Y es que no hay respeto por los que huyen de dolor.
Y es que no hay respeto y algunos se creen Dios.



Bebe

Anexo 18 – Ficha “Ska de la Tierra”

Escucha la canción “Ska de la Tierra”, de Bebe y completa según su mensaje.



TIERRA

Enfermedad

Cura

Síntomas:

Causa:

Marca las cosas por las cuales no hay respeto:

- por el aire limpio
- por los países
- por los adultos
- por los niños
- por los pájaros
- por los perros

- por las personas de color
- por las voces de los pueblos
- por los trabajadores
- por las madres
- por los que huyen de dolor
- por los hombres buenos



22 de abril de 2013