



UNIVERSIDADE DE LISBOA

**A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como
Língua Estrangeira**

Marta Sofia Rodrigues dos Santos Moleiro

Lisboa

2011

Marta Sofia Rodrigues dos Santos Moleiro

**A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como
Língua Estrangeira**

Relatório apresentado à Universidade de
Lisboa, como parte dos requisitos para a
obtenção do Grau de Mestre em Ensino

Área de concentração:
Ensino de Espanhol e Inglês

Orientador:
Dr. José León Acosta

Lisboa
2011

*“Em qualquer aventura,
o que importa é partir, não é chegar”.*

Miguel Torga

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero expressar a minha gratidão ao orientador do meu trabalho, Dr. José León Acosta, pela competência com que acompanhou este relatório e o tempo que, generosamente, me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com paciência, lucidez e confiança. Pelo acesso que me facilitou a uma pesquisa mais alargada e enriquecedora, e pela sua crítica sempre tão atempada, como construtiva, estou-lhe muito grata.

Em segundo lugar, desejo que conste o meu profundo agradecimento à professora Fátima Guillade, pela sua colaboração ao facultar todos os dados relacionados com a escola e com a turma que participaram no estudo. Os seus conselhos, nos últimos dois anos, destinados a melhorar a minha prática docente foram de grande ajuda na preparação e na aplicação da unidade didáctica.

Não posso deixar de referir a professora Margarida Amado pelo tempo que, amavelmente, disponibilizou a ler e corrigir o relatório, com o fim de melhorar a qualidade do mesmo.

De um modo muito especial, quero agradecer à minha família pelo seu apoio e infinita paciência. Foram irrepreensíveis para comigo, respeitando o espaço, o silêncio e todas as condições que lhes exigi ao longo deste percurso. A eles, devo também um pedido de desculpa se não retribui esse amor e carinho.

Enfim, a todos os que, de algum modo, ficaram embrulhados na minha teia e envolveram-se neste projecto, obrigada.

Resumo

As canções têm um potencial didático enorme já que se trata de um material autêntico e flexível onde se trabalham exemplos reais da língua. Assim, este é um recurso extremamente rico para ser aproveitado na aula de língua estrangeira (LE), ainda mais, se se partir de uma perspectiva que tende a reforçar o vínculo entre língua e cultura.

O uso de canções tem um valor acrescido se considerarmos que entram em jogo as emoções, os sentimentos e as sensações de cada indivíduo, o que favorece a discussão e a comunicação. E, sentir que a aprendizagem das línguas pode ser algo vivo e relacionado com o mundo real encaminha os alunos para a ideia de que se aprende uma LE para comunicar, expressar sentimentos, desejos, conhecer outras culturas, em suma, para interagir com outros mundos.

Com tudo isto, queremos dizer que o professor terá que organizar as suas tarefas, reflectir sobre os temas que tratará, dar prioridade a uns, estar actualizado, estudar, na medida do possível, e, finalmente, procurar a melhor forma para que o seu trabalho dê aos destinatários ferramentas práticas e simples de comunicação.

Palavras-chave: Canção. Elemento cultural. Motivação. Aluno.

Resumen

Las canciones tienen un potencial didáctico enorme ya que se trata de un material auténtico y flexible donde se trabaja con muestras de lengua reales. Asimismo, éste es un recurso sumamente rico para ser aprovechado en la clase de lengua extranjera (LE), más aún si se parte de un enfoque que tiende a reforzar el nexo entre lengua y cultura.

El uso de canciones tiene un valor añadido si consideramos que entran en juego las emociones, los sentimientos, y las sensaciones de cada individuo, lo que favorece la discusión y la comunicación. Y, sentir que el aprendizaje de lenguas puede ser algo vivo y relacionado con el mundo real encamina al alumno hacia la idea de que se aprende una LE para comunicar, expresar sentimientos, deseos, conocer otras culturas, en resumen, interactuar con otros mundos.

Con todo esto, queremos decir que el profesor tendrá que organizar su tarea, reflexionar sobre los temas que tratará, priorizar unos sobre otros, estar al día, estudiar, dentro de lo posible, y, finalmente, buscar la mejor forma para que su trabajo dé a los destinatarios herramientas prácticas y sencillas de comunicación.

Palabras clave: Canción. Elemento cultural. Motivación. Alumno.

Nota explicativa

A organização e divisão do presente relatório estão fundamentadas nos Princípios Orientadores comuns para os mestrados em ensino (ME), aprovados pela deliberação n.º 5/2007 da Comissão Científica do Senado, de 22 de Janeiro. Ainda que respeitando todos os conteúdos e indicações aí apontados, optámos por organizar este relatório de uma outra forma. A seguir são indicadas as correspondências entre os elementos exigidos para o relatório final dos ME e as partes e capítulos/secções do nosso trabalho.

(i) «O enquadramento da unidade leccionada no currículo escolar, tendo por base os conhecimentos científicos de referência, e o contexto mais geral do saber e da sociedade actual». O enquadramento teórico em questão está dividido em dois locais: por um lado, integra toda a Parte I; e, por outro, as questões teóricas relativas à metodologia de ensino/aprendizagem encontram-se na Parte II, secção 2.1 e 2.2. As referências metodológicas, bem como os objectivos e os conteúdos da unidade didáctica estão considerados quer nos Programas de Espanhol, quer no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas —Aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)* para o nível de língua dos nossos alunos (A2.2).

(ii) «Uma descrição das características essenciais dos alunos da turma, sobretudo no que diz respeito ao envolvimento no trabalho escolar». Considerámos esta como a fase de diagnóstico, prévia à elaboração e, logicamente, à aplicação da unidade didáctica. Os dados mais relevantes relativamente ao grupo de alunos e à escola integram a primeira secção da segunda parte do relatório.

(iii) «Uma explicação das estratégias de ensino concebidas e a sua justificação, tendo em conta a natureza do assunto a ensinar, os objectivos de aprendizagem visados e os problemas mais frequentes dos alunos». A metodologia de ensino adoptada, a sua explicitação e justificação integram a segunda secção da segunda parte do relatório.

(iv) «Uma apresentação das situações, tarefas e materiais utilizados, tanto para o ensino como para a avaliação dos alunos». Todos os materiais, fichas e apresentações entregues ou, simplesmente, visualizados pelos alunos estão compilados no final do trabalho, no índice de anexos, na secção intitulada “Materiais: fichas e notas do professor”.

(v) «Uma descrição sumária das aulas realizadas». No nosso relatório, denominámos esta temática de “sequência didáctica”. Aqui, incluímos a planificação das aulas, bem como os objectivos e conteúdos discriminados para cada uma das sessões. É em “observações/notas” que procedemos à descrição das ocorrências de maior ênfase, bem como o grau de cumprimento das finalidades. Estes elementos integram a secção 4 da segunda parte do trabalho.

(vi) «Uma indicação dos métodos e técnicas de avaliação utilizadas» e (vii) «Uma apresentação dos dados de avaliação recolhidos, sua análise e interpretação». Não fizemos distinção entre os dois tópicos, sendo que ambos são apreciados e justificados na secção “avaliação”, a qual está inserida na secção 5 da segunda parte do relatório.

(viii) «Uma reflexão sobre o trabalho realizado e eventuais implicações», o qual denominámos de “considerações finais”.

(ix) Referências e anexos. Este trabalho inclui uma secção individual reservada à bibliografia, aos anexos e aos apêndices (gráficos, materiais e soluções dos exercícios).

Índice

Introdução	3
Parte I – Questões a ter em conta na exploração da canção na aula de Espanhol como língua estrangeira	7
Introdução	9
1. O potencial didáctico das canções	12
1.1. O lugar da canção nos documentos orientadores	17
2. A motivação e a carga emocional como dinamizadores da aprendizagem	20
3. A canção e a competência comunicativa	25
3.1. A canção e a competência sociocultural	27
3.2. A canção e a competência sociolinguística	31
4. A canção e a compreensão auditiva e audiovisual	34
4.1. O tratamento didáctico da compreensão auditiva e audiovisual.....	37
4.2. Da teoria à prática: compreensão auditiva e sequência didáctica....	42
4.3. Dificuldades e sugestões para o tratamento da compreensão auditiva e audiovisual	44
5. Actividades com canções	49
Parte II – Aplicação didáctica	55
Introdução	57
1. Fase de diagnóstico	59
1.1. Caracterização da escola	59
1.2. Caracterização dos alunos.....	62
1.2.1. O grupo de trabalho e a música cantada em espanhol	70
2. Unidade didáctica	71
2.1. Metodologia de ensino/aprendizagem.....	71
2.2. Metodologia da planificação	72
3. Unidade didáctica planificada.....	78

4. A execução da unidade didáctica	81
4.1. Sequência didáctica	81
4.2. Notas/observações	90
5. Avaliação	94
5.1. Questões preliminares	94
4.2. A avaliação aplicada na unidade didáctica	98
Considerações finais	103
Bibliografia e sitiografia	111
Índice de anexos	121

Índice de anexos	121
Anexos	I
ANEXO A – Ficha de diagnóstico	III
ANEXO B – Tarefa final (caderno)	XI
ANEXO C – Tarefa final (comentários no <i>Youtube</i>)	XXII
Apêndices	XXIII
APÊNDICE A – Grelha de avaliação	XXV
APÊNDICE B – Notas de avaliação	XXXI
Gráficos (fichas de diagnóstico e tarefa final)	XXXIII
GRÁFICO 1 - “Com que frequência ouves música?”	67
GRÁFICO 2 – “Quando/onde ouves música?”	67
GRÁFICO 3 – “Por que razão(ões) ouves música?”	68
GRÁFICO 4 – “Estilos de música preferidos”	68
GRÁFICO 5 – “Importância da música na tua vida”	68
GRÁFICO 6 – “O que pensas da música espanhola?”	69
GRÁFICO 7 – “Que grupos de música hispanoamericanos conheces?”	69
GRÁFICO 8 – “O que gostarias de fazer em aulas sobre música?”	69
GRÁFICO 9 – Compreensão auditiva	XXXV
GRÁFICO 10 – Compreensão escrita	XXXV
GRÁFICO 11 – Expressão oral	XXXV
GRÁFICO 12 – Expressão escrita	XXXVI
GRÁFICOS 13 e 14 - Tarefa final – resultados	XXXVI
GRÁFICOS 15 e 16 – Autoavaliação	XXXVII
Materiais (fichas e notas do professor)	XXXIX
<u>Aula 1</u>	
MATERIAL A1 – Programa das sessões	XLI
<u>Aula 2</u>	
MATERIAL B1 – Imagens	XLIV
MATERIAL B2 – Canção	XLV
MATERIAL B3 – Estados de espírito e sentimentos	XLVII

MATERIAL B4 – Estados de espírito e sentimentos	XLVIII
MATERIAL B5 – Exercícios	XLIX
MATERIAL B6 – Discussão aberta	LI
<u>Aula 3</u>	
MATERIAL C1 – Imagens	LII
MATERIAL C2 – Expressar acordo e desacordo	LIII
MATERIAL C3 – Canção e exercícios	LIV
<u>Aula 4</u>	
MATERIAL D1 – Imagem	LVIII
MATERIAL D2 – Compreensão auditiva	LIX
MATERIAL D3 – Canção e exercícios	LX
MATERIAL D4 – Composição	LXIII
<u>Aula 5</u>	
MATERIAL E1 – Imagens	LXIV
MATERIAL E2 – Canção	LXV
MATERIAL E3 – Valorizar	LXVII
MATERIAL E4 – Valorizar/comentar uma canção	LXVIII
MATERIAL E5 – Exercícios	LXX
<u>Aula 6</u>	
MATERIAL F1 – Imagens	LXXI
MATERIAL F2 – Imagens/comparativo	LXXII
MATERIAL F3 – Estruturas comparativas e superlativas	LXXIII
MATERIAL F4 – Exercícios	LXXVI
MATERIAL F5 – Canção	LXXIX
Soluções dos exercícios	LXXXI
AULA B	LXXXIII
AULA C	LXXXIV
AULA D.....	LXXXIV
AULA E.....	LXXXIV
AULA F	LXXXV

A exploração da canção na aula de E/LE

Introdução

O desejo de melhorar o processo de ensino/aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e procurando maximizar o maior número possível de competências dos alunos, é um objectivo quase permanente na maioria dos trabalhos em Didáctica. Partilhando esse mesmo interesse, decidimos indagar as potencialidades de um elemento frequente fora e dentro das aulas de línguas estrangeiras (LE), a canção. Sendo o ensino da língua espanhola a área específica abordada neste relatório — fase final do programa de formação da Universidade de Lisboa para os Mestrados em Ensino —, procurámos explorar a canção espanhola e hispano-americana como recurso no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) e, sobre esse fio condutor, planificar uma unidade didáctica para alunos portugueses.

Não é preciso sublinhar que, na escolha do tema, subjaz o meu gosto pessoal pela música, sobretudo pela música cantada. A prática da audição diária em casa, nos transportes e nos mais diversos locais, especialmente nos momentos de lazer e diversão, foi um factor crucial na escolha do tema do presente trabalho. Foi da observação da minha realidade pessoal que cheguei à firme convicção de que a minha escolha tinha pés para andar. Se a música é uma presença quotidiana na minha vida e na de tantos outros jovens — e menos jovens —, por que razão não iriam os alunos apreciar também a sua integração no trabalho e no espaço da aula? Como professora de línguas formada segundo os princípios proclamados pelo *Quadro Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEER)*, não me interessava a ideia de usar a música apenas como pano de fundo, para preencher os vazios de uma planificação descuidada ou para premiar o bom comportamento dos estudantes, mas criar um plano de trabalho consistente, produtivo, original e divertido a partir de um material que oferecesse uma infinidade de possibilidades didácticas, tendo sempre em atenção o meu objectivo principal como docente de E/LE, isto é, aumentar a competência comunicativa dos alunos de Espanhol.

Em contrapartida, dos estudantes esperava que rejeitassem algumas ideias preconcebidas que associam o trabalho com canções aos momentos de lazer, de fuga a actividades repetitivas de preenchimento de espaços em branco, bem como todas as objecções que, tomando como referência a minha experiência prévia como aluna de LE, eu imaginava nessa primeira fase de amadurecimento do trabalho.

Esperava-me, pois, um longo caminho pela frente, mas não me faltavam referências que sustentassem teoricamente o meu trabalho e servissem para contrastar as actividades que ia

imaginando para a aula. Nesse sentido, queria destacar, nestas linhas introdutórias, a importância das consultas realizadas na Internet, nomeadamente de artigos publicados em revistas, monografias ou congressos, uma vez que a bibliografia sobre Didáctica do Espanhol disponível na Biblioteca da Faculdade de Letras e no Instituto Cervantes de Lisboa era insuficiente para o meu trabalho. No plano teórico, além dos autores referidos na primeira parte deste relatório, não posso deixar de citar uma obra fundamental que guiou a minha reflexão e as minhas pesquisas, o *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (2004), no qual colaboram os mais reputados especialistas espanhóis em didáctica da língua espanhola¹. No plano mais prático, relativamente a actividades e estratégias didácticas, destaco, pela sua riqueza, sobretudo, a secção «Didactiteca» do Centro Virtual Cervantes (CVC), com uma extensa colecção de actividades para o ensino de E/LE, e também as actas dos congressos da Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), também disponíveis no portal do CVC. Entre outros recursos disponíveis em Internet, tive acesso à revista electrónica de didáctica *redELE*, disponível no portal do Ministério de Educação espanhol, onde é publicada regularmente — desde 2004 — uma interessante selecção de *Memorias de Máster* sobre Didáctica de E/LE.

Assim, fruto desse trabalho preparatório, as páginas que se seguem dirigem a atenção para três vectores que convergem no meu trabalho: a abordagem dos conteúdos socioculturais e sociolinguísticos dentro da abordagem comunicativa; a especificidade dos alunos portugueses quanto ao nível de desempenho nas actividades receptivas em E/LE — e especialmente nas de compreensão auditiva —; e, por último, a didactização de canções na aula de LE.

O presente trabalho está dividido em duas partes, além das considerações finais, as referências bibliográficas e as grelhas, testes, fichas e outros materiais reunidos na secção «Apêndices e Anexos».

Na primeira parte do relatório, apresentamos os pressupostos teóricos que serviram de referência tanto para o tratamento das actividades com canções, como para a abordagem adoptada na sua análise e no trabalho concretizado na escola secundária. Realizamos uma aproximação ao tema da canção, procurando avaliar o seu potencial didáctico. Para além da

¹ Embora nem sempre concordem no que diz respeito à sua definição, a maioria dos especialistas na área do ensino distingue os conceitos de língua estrangeira (LE) e língua segunda (L2). Sem entrar em pormenores, podemos diferenciá-las de acordo com a variável espacial: enquanto a aquisição da LE se realiza num espaço físico circunscrito, essencialmente, à sala de aula, num país onde essa língua não é ambiental; a aprendizagem da L2 leva-se a cabo no país onde essa língua é falada. Valha um exemplo: o espanhol aprendido nas escolas portuguesas seria classificado como LE, enquanto o espanhol ensinado a estrangeiros numa escola espanhola seria considerado L2. Sobre esta questão, cf. Baralo (2004: 22) e Santos Gargallo (2004: 21).

recolha e classificação das várias tipologias apresentadas, dos cuidados a ter e das vantagens e desvantagens resultantes do uso deste material, procurei, também, estender pontes a outras questões teóricas e metodológicas, como a relação da música com as sub-competências e habilidades comunicativas.

Na segunda parte, centromos-nos na aplicação deste modelo teórico à prática educativa. Começo por apresentar a Escola Secundária Luís de Freitas Branco (Paço de Arcos, Oeiras), onde desenvolvi todo o trabalho de campo relativo à área de espanhol durante o biénio da minha formação no Mestrado em Ensino. A seguir, descrevo as características do grupo de alunos com os quais trabalhei, tanto durante a primeira fase de contacto e diagnóstico de necessidades — que me permitiu traçar as características individuais e colectivas dos alunos de forma mais precisa e, assim, adaptar as planificações ao seu perfil —, como nos 450 minutos de execução da unidade didáctica concebida.

Ainda dentro dessa segunda parte, na secção intitulada «Unidade didáctica», dedicamos algumas páginas a reflectir sobre a metodologia de ensino/aprendizagem adoptada, assim como sobre todo o processo de planificação. Para além de uma breve incursão histórica, assinalamos as vantagens resultantes da planificação de uma unidade mediante tarefas. A seguir, abordamos alguns traços gerais da unidade didáctica, tais como a apresentação do nível de competência dos destinatários, a justificação do tema e a enumeração dos objectivos e conteúdos das aulas, fundamentando, assim, a sequência didáctica e introduzindo o leitor nos conceitos básicos que a regem. Relatamos as etapas e fases, bem como os objectivos e os conteúdos especificados para cada uma das sessões. No entanto, é nas notas e observações finais dessa parte do relatório que se pode verificar o grau de concretização dos objectivos, bem como a recepção das actividades entre os alunos e os momentos que me pareceram de maior relevância em todo este percurso.

Com a explicação da avaliação adoptada, fecha-se esta segunda parte. Nessa secção são introduzidas algumas considerações de carácter geral relativas ao processo e critérios de avaliação, assim como os instrumentos específicos aplicados na unidade executada.

PARTE I

**Questões a ter em conta na
exploração da canção na aula de E/LE**

Introdução

São diversas as investigações antropológicas que defendem a intemporalidade da música, considerando que não existem sociedades ou culturas nas quais não esteja presente, em maior ou menor medida. Köelsch (2005)² define a música como uma expressão de identidade cultural que une as pessoas de diferentes comunidades, despertando sensações, sentimentos e pensamentos. É um estímulo perante o qual o homem apresenta respostas fisiológicas e psicológicas particulares cuja intensidade e impacto podem não ultrapassar o limiar da consciência ou, no seu grau mais alto, atingir um nível traumático, passando por toda a gradação intermédia que separa esses pontos. Para além disso, e, pelo facto de o processamento da música ter lugar numa zona específica no cérebro — lóbulo temporal direito —, o autor considera-a uma necessidade humana. Estudos no campo da Medicina, Neurofisiologia, Psicobiologia, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Música e Educação têm vindo a fornecer diversas evidências sobre a influência da música no homem, como veremos ao longo destas páginas.

Está empiricamente demonstrado³ que ouvir determinadas composições musicais liberta no cérebro um neurotransmissor, a dopamina, que envia sinais de prazer para o resto do corpo. A dopamina é uma substância que interfere no sistema cerebral e, frequentemente, está associada a prazeres concretos, como a comida, as drogas e o dinheiro. Assim, quanto mais agradável for a música para o ouvinte, melhor será a experiência fisiológica. Experiências levadas a cabo no campo da Medicina constataram que, quando submetidos a composições que suscitavam emoções, os pacientes revelavam alterações na respiração e na frequência de batimentos cardíacos. Essas experiências mostraram também que o mero anúncio, aos participantes, de que iam ouvir música do seu agrado, era suficiente para libertar elevados níveis de dopamina (Warner 2011).

Esta predisposição do homem para a música e, em geral, para o mundo dos sons estaria associada a uma das experiências sensoriais mais precoces do ser humano: já na vida intra-uterina «o feto é submetido a uma série de estímulos sonoros como a voz da mãe, os batimentos cardíacos, [...] o ritmo respiratório, [para além de outros] sons provenientes do mundo externo» (Muszkat 2005). Mais tarde, esses sons integram os *engramas*⁴, o que pode explicar, em parte, a

² Citado por Hilda Ortiz 2008: 4-5.

³ Cf., entre outros, Panksepp (2009: 19); Warner (2011).

⁴ O termo deve-se ao médico e psicólogo F. Semon (1849 - 1921). Os *engramas* referem-se aos vestígios orgânicos deixados nos centros nervosos por qualquer acontecimento do passado.

influência que a música exerce sobre o indivíduo. Por outro lado, não é raro depararmos com investigações em que se demonstra o seu poder terapêutico, o que tem levado à sua aplicação no quadro terapêutico de determinados pacientes.

Segundo Mauro Muszkat (2005), a música influencia os afectos, as áreas límbicas «que controlam os nossos impulsos, as emoções e a motivação»; estimula a memória não-verbal; influencia o sistema de percepções associado às áreas de convergência cerebral que unificam as várias sensações (o gosto, o olfacto, a visão e a proprioceptiva⁵); activa as áreas cerebrais terciárias, localizadas nas regiões frontais e responsáveis pelas funções praxicas de sequenciação (que dependem do controlo de áreas superiores do córtex encefálico); etc. Para além disto, a música apresenta localizações assimétricas (Assimetria Funcional Hemisférica), isto é, atribui distintos papéis funcionais ao hemisfério cerebral direito e esquerdo. Assim, e em termos relativamente redutores, Muszkat atribui ao hemisfério direito — marcado pela capacidade imaginativa, holística, espacial e não verbal, pelo discurso afectivo e as emoções — o reconhecimento da altura, do timbre, e da discriminação melódica; enquanto o esquerdo — reservado à linguagem verbal, ao cálculo, à gramática, à lógica e ao raciocínio — dedica-se ao tratamento dos ritmos, à sensação de familiaridade das melodias e ao processamento temporal e sequencial dos sons. Existem, de facto, alguns paralelos entre a linguagem verbal e a musical. «Ambas dependem, do ponto de vista neurofuncional, das estruturas sensoriais responsáveis pela recepção e processamento auditivo (fonemas vs. sons) e visual (grafemas da leitura verbal vs. musical); da integridade funcional das regiões relacionadas com a atenção e a memória; e das estruturas [...] motoras responsáveis pelo encadeamento e organização temporal [...], necessários para a fala e para o desempenho musical» (Muszkat 2005).

Relativamente à influência da música no homem, há ainda muitas incertezas e questões por elucidar, dogmas por discutir e estudos por completar; no entanto, é várias vezes referido — quase como um lugar comum na defesa da formação musical durante a infância e a adolescência — que quem domina a música desenvolve uma maior capacidade de expressão e de compreensão, de relativizar certezas, de experienciar emoções, de compreender, de interpretar ideias, de reflectir, de argumentar, de contra-argumentar, etc. Tendo em conta estes benefícios, por que não incluir a música nas nossas aulas?

⁵ As proprioceptivas constituem uma categoria de receptores sensoriais, conscientes ou inconscientes, que conduzem informações (sensações) originadas e provenientes dos músculos, articulações e tendões para o sistema nervoso central. Estes receptores permitem integrar várias impressões sensoriais num mesmo instante, como a lembrança de um cheiro ou de imagens após ouvir determinado som ou determinada música.

Nina Kraus (2010) sugere que o efeito da música no cérebro, à semelhança da influência do exercício físico no corpo humano, «tones the brain for auditory fitness». Neste estudo, a autora reflecte sobre efeitos da música no sistema nervoso e as suas implicações no campo da educação. Kraus chega à conclusão de que as crianças habituadas a escutar música são mais fluentes no seu discurso, no vocabulário que usam e na sua capacidade para interpretar textos de variados tipos: «In a beautiful interrelationship between sensory and cognitive processes, the nervous system makes associations between complex sounds and what they mean» (Kraus 2010: 597-599). Considerando a influência da música no processo de aprendizagem, muitos teóricos acreditam que devia prestar-se mais atenção, tanto na investigação como nas suas aplicações, à interferência da música nos alunos e aos seus efeitos na compreensão, memória, atenção e níveis de literacia.

Após esta breve introdução, que explora a ideia do impacto da música no homem, abordo os fundamentos científicos que justificam este fenómeno, apresentando uma série de questões a ter em conta na exploração da canção na aula de E/LE.

O relatório arranca com uma reflexão sobre o potencial didáctico das canções e o seu lugar nos documentos orientadores. Levantam-se questões e apresentam-se propostas, e analisam-se algumas vantagens e perigos decorrentes do uso deste material, com o objectivo de introduzir e apresentar ao leitor “a canção”, bem como algumas das suas características. Pelo seu impacto nos níveis de motivação e na carga afectiva dos alunos, procura-se, ainda, perceber até que ponto a canção é um dinamizador da aprendizagem. Para tal, examinam-se as propostas de diversos autores, entre elas a “Hipótese do Filtro Afectivo” desenvolvida por Krashen (1985).

Em seguida, e não esquecendo a importância das competências comunicativas no conhecimento efectivo da língua, centramo-nos nas que consideramos mais pertinentes — a dimensão sociocultural e sociolinguística —. Assim, nas secções subsequentes, e partindo destas competências, apresentam-se justificações que defendem a canção com uma ferramenta de grande eficácia para o seu desenvolvimento.

Segue-se o tratamento das capacidades linguísticas e comunicativas. Por estar, intrinsecamente, associada à canção, desenvolve-se a compreensão auditiva e audiovisual. Apresentam-se as bases teóricas mais relevantes, bem como alguns modelos de didactização para aproveitar a riqueza destes materiais. Todas estas considerações são postas em prática na apresentação e explicação de uma proposta de esquema de trabalho.

Não menosprezando o desafio que o tratamento da compreensão oral representa para o estudante, reserva-se uma secção para apresentar e reflectir sobre algumas das suas dificuldades, a par de algumas propostas de superação tanto para alunos como para professores.

Na última secção desta parte do relatório, apresentamos uma selecção de actividades com canções que o professor poderá implementar na sua aula, bem como o comentário de alguns exemplos de aulas didactizadas e colocadas à disposição do público na Internet.

1. O potencial didáctico das canções

Qualquer actividade que pretendamos levar à aula deve ter sempre um objectivo didáctico e, nesse contexto, a canção surge como um material de grande potencial. Para o professor, a didactização de canções pode levantar dúvidas e problemas: Que critérios seguir para escolher as canções? Que conteúdos abordar nas actividades? Como devem ser trabalhadas as diferentes competências? Certamente, o trabalho com canções implica uma preparação cuidadosa e consciente, de modo a encontrar e propor tarefas variadas e criativas que motivem os alunos, adequadas à idade e desempenho dos destinatários, úteis e significativas, com objectivos didácticos concisos e claros.

Procurando responder a estas questões, apresentam-se diversas razões que justificam o uso das canções no ensino de E/LE. Destaca-se, em primeiro lugar, a motivação dos alunos. Se o professor tiver um grupo motivado e interessado, os alunos sentem-se incentivados a participar, tornando a aprendizagem mais eficaz e frutífera. Como as letras das canções veiculam, frequentemente, situações do quotidiano, servem também de excelente trampolim para introduzir outras actividades e temas para o debate na aula que fomentam, de forma directa ou indirecta, o uso da língua em aquisição.

Nos últimos anos, devido à rápida assimilação de meios tecnológicos como a Internet, a disponibilidade das canções mudou completamente. Na actualidade, e mais do que nunca, a música está acessível a todos, sendo que a sua obtenção é, em certos casos, rápida e gratuita.

Pela variedade de canções que o professor tem à sua disposição, estas podem seleccionar-se em função das necessidades ou dos interesses dos estudantes. Certamente, há canções para todos os gostos, objectivos ou conteúdos, ficando ao critério do docente encontrar o material mais útil e adequado.

No momento da escolha das canções, é essencial que o docente tenha em consideração as suas potencialidades didáticas, isto é, que o *input* mobilizado possa servir de modelo e contenha os recursos mais adequados para o grupo alvo. A letra das canções está, geralmente, dentro de um registo coloquial e acessível, com algumas repetições e orações simples — anáforas, refrão, entre outros —, muito próxima da língua usada em situações quotidianas⁶, o que torna este material muito atraente e apropriado para o ensino do Espanhol⁷.

Para Blanco Fuente, a linguagem nas canções assemelha-se, em alguns casos, à linguagem poética, uma vez que podem ser consideradas «como un poema breve y atractivo» (2005: 13) que descreve uma realidade complexa, aberta a diferentes possibilidades de interpretação. Precisamente, esta variedade e liberdade «hace que trabajar con este tipo de textos sea más motivador para el alumno, ya que sus aportaciones siempre serán válidas, enriqueciendo valiosamente la tarea de sumergirse en la canción» (2005: 13). Nesta mesma linha de pensamento, Gil Toresano (2001) considera que se deve estimular a confiança dos alunos, reduzir os seus receios — relativamente à avaliação e ao erro — e incentivar a diversidade, pois pode haver tantas reacções a uma canção como pessoas, sendo todas elas válidas. Segundo Santamaría (2000), o empenho e a motivação dos estudantes aumentarão quando estes sintam que têm a liberdade, mas também a responsabilidade, de comentar uma canção, e que as suas opiniões são relevantes e tidas em conta na dinâmica da aula.

Por seu lado, os alunos podem apreciar uma variada gama de sotaques e de registos nas canções, um aspecto particularmente interessante para a exploração de conteúdos sociolinguísticos específicos da língua espanhola. Corrales Martín (2001), citando Ruth Bennet (1986), considera que a entoação, a rima e o ritmo de uma canção são auxiliares importantes que facilitam e incentivam a memorização de partes da letra de canções, além de constituir um instrumento privilegiado para exercitar a fonética e a prosódia da LE. Para tal, a correcta selecção do material auditivo é fundamental. O professor poderá alertar os alunos para a pronúncia de certas palavras e — por que não? — animá-los a cantar. Ao cantar na aula, os alunos desenvolvem diversas destrezas e estratégias, tornando-se falantes mais eficientes da língua alvo: memorizam sequências de palavras, apercebem-se de questões fonéticas, como a velocidade, a entoação e a acentuação de alguns vocábulos, e atingem, de forma natural, uma

⁶ Cf. Santos Asensi (1996: 367).

⁷ Este trabalho privilegia o ensino da língua como instrumento básico da interacção social. Para além de permitir que os falantes se expressem e se entendam, o conhecimento da língua facilita também a apropriação da realidade circundante, já que o poder de se comunicar numa LE, sem restrições, com os falantes desse país possibilita a compreensão da nova realidade e, conseqüentemente, a eventual integração.

maior fluidez e correcção gramatical (Coronado González e García González 1994: 227). Ouvir, aprender e cantar canções na aula é uma prática de valor didáctico extraordinário que, se for bem aproveitada, terá, certamente, resultados positivos. Nesse sentido, Piaget (1923)⁸ recordava a linguagem egocêntrica, na qual as crianças falam pelo prazer de se ouvirem, não tendo uma intenção comunicativa concreta. Krashen (1985), por seu lado, sugeria que esta repetição involuntária⁹ é uma manifestação do processo de aquisição de uma LE.

Outro aspecto que cabe assinalar é que o trabalho com canções estimula a comunicação autêntica e o contacto directo com um produto cultural da língua e da sociedade que a produz (Ortiz 2008: 12). Ao professor já não deve interessar a velha ideia de premiar os alunos no final da aula com uma canção, mas sim instrumentalizar um material muito rico do ponto de vista didáctico. Gonzalo (2006) defende que, no trabalho com canções, podem desenvolver-se todas as competências, uma vez que, desde a escuta, praticam-se todas as estratégias que se empregam na compreensão oral (antecipar, seleccionar, inferir). Betti (2004), a esse respeito, considera que:

Los objetivos didácticos pueden ser múltiples: mejorar la pronunciación, los aspectos fonológicos, fijar o aplicar reglas morfosintácticas, memorizar palabras nuevas [...], evaluar el grado de asimilación a través de las diferentes tipologías de ejercicios [...] en una palabra, practicar y potenciar, de forma divertida y variada, las destrezas principales sin olvidar el factor cultural¹⁰.

Para as actividades com canções corresponderem às características dos alunos, o professor deve estar atento à sua adequação e autenticidade. A adequação da canção à situação de ensino do aluno é fundamental: nunca se podem esquecer as necessidades, gostos e interesses dos estudantes, nem o ano e nível de ensino, os conteúdos programáticos ou a sua idade. Segundo Santos Asensi (1996: 415), 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». Osman e Wellman (1978), de modo a averiguar a adequação das canções aos alunos, propõem ao professor que responda, primeiro, a estas sete questões:

1. Repetem-se palavras, frases, linhas ou refrões?

⁸ Murphey 1992:7, citado por Ruiz García (2005).

⁹ Piaget deverá ter sido o primeiro a introduzir a repetição involuntária da criança ao distinguir *language égocentrique* e *language socialisé*, e apresentar os seguintes termos: os monólogos, nos quais as crianças revelam o simples prazer de repetir palavras, sem qualquer outra preocupação; os monólogos simples, proferidos pelas crianças em voz alta, sem dirigir-se a ninguém em particular; e o monólogo colectivo, no qual cada criança associa ao outro o seu pensamento, mas sem se preocupar em ser ouvida ou compreendida (T. Murphey 1990: 54).

¹⁰ Betti 2004: 27, citado por Rocío Díaz 2006: [4].

2. Pode aprender-se a melodia com facilidade? Fica no ouvido?
3. Tem um padrão rítmico marcado?
4. Contém estruturas linguísticas úteis?
5. O vocabulário é útil?
6. Reflecte aspectos da cultura, costumes, tradições, acontecimentos ou épocas históricas que seriam de utilidade para os alunos?
7. A canção teve algum tipo de projecção internacional, algum interesse cultural ou continua a escutar-se e a cantar-se na actualidade?¹¹

Por seu lado, Santos Asensi (1996)¹², propõe 3 critérios a ter em conta no momento de o professor escolher a canção e elaborar a sua própria actividade:

- a. adequação à situação docente (áreas de interesse dos estudantes e níveis de competência comunicativa, linguística e cultural);
- b. facilidade de exploração didáctica das letras das canções;
- c. clareza da audição (o nível da interferência musical na sua compreensão, no caso de se pretender enfatizar a competência auditiva).

Como se conclui, é essencial trabalhar com um material autêntico e real, ou seja, «textos creados *por y para* españoles» (Coronado González e García González 1990: 227). Também Santamaría (2000) explica que o facto de as canções em Espanhol terem sido escritas por falantes nativos, ao mesmo tempo que assegura a sua autenticidade, converte-as em «materiales muy atractivos para cualquier extranjero por ser producto de la cultura que estudia»¹³.

Não pretendemos transmitir a percepção errónea de que no trabalho com canções os resultados são sempre surpreendentemente positivos. Por isso, alertamos também aqui para os perigos que podem decorrer de escolhas menos acertadas do professor, de problemas informáticos, de dificuldades em manusear os recursos que tem à sua disposição ou de outras condições alheias ao próprio docente. Na altura de iniciar uma actividade a partir de uma canção, os receios decorrem, normalmente, de possíveis falhas no funcionamento do equipamento disponível na escola. Seja por falta de domínio ou por medo de avaria, muitos deles preferem levar os materiais de casa, prevenindo, assim, qualquer situação indesejável. No entanto, há outros factores que o docente não deve ignorar. A qualidade do som, a adequação do volume, a acústica da sala e o barulho ou ruído que possa existir fora da aula devem ser cautelosamente analisados. Como último recurso, e por questões acústicas, o professor pode ver-se obrigado a procurar uma outra sala. Não tem sentido pedir aos alunos que realizem exercícios de compreensão auditiva sobre uma canção que não se consegue perceber.

¹¹ Osman e Wellman 1978: 119-120, citado por Santos Asensi 1995: 368.

¹² Citado por Ruiz García 2005.

¹³ Santamaría (2000: 22), citado por Ruiz García (2005).

Outro perigo derivado do uso de canções prende-se com a selecção dos materiais. A não ser que o objectivo do docente seja outro, na exploração linguística das canções devem ser evitados os materiais afastados excessivamente da língua padrão e dos registos mais frequentes, assim como aqueles em que a letra das canções fique inaudível devido ao acompanhamento instrumental ou a uma deficiente articulação. Os alunos acabarão por perder o interesse e a motivação, já que, como consequência dos problemas de percepção, não conseguirão realizar as actividades que lhes são propostas. Do mesmo modo, e principalmente com alunos de níveis iniciais, devem ser excluídas as canções que contiverem incorrecções ou desvios gramaticais, motivados, muitas vezes, pelas necessidades rítmicas do poema e do tema musical.

Possivelmente, um dos receios mais temidos pelo professor que trabalha com canções é o desagrado ou desinteresse do seu público perante o material auditivo e a correspondente falta de motivação para realizar as actividades. Para evitar estes inconvenientes, é aconselhável elaborar algumas fichas de diagnóstico ou colocar algumas questões prévias, de modo a conhecer os seus gostos e preferências¹⁴. Existem ainda outros docentes de LE que reconhecem a validade do uso da canção na sala de aula, mas que não a usam por temerem uma reacção efusiva e incontrolável dos alunos. Infelizmente, o professor depara-se também com outras dificuldades que, por vezes, são difíceis de contrariar: o desinteresse de alguns estudantes, decorrente das dificuldades na aprendizagem; o cansaço de outros que têm que percorrer grandes distâncias para se deslocar à escola; a heterogeneidade dos grupos; as eventuais divergências etárias, sociais e culturais; assim como os diferentes interesses e expectativas de cada um. Contudo, estes não são impedimentos à aprendizagem, são obstáculos e contrariedades. O desafio do professor é romper as barreiras e unir o grupo e uma das formas para o conseguir é revestir a aula de um ambiente favorável à aprendizagem, objectivos alcançáveis através da canção¹⁵.

¹⁴ A realização da sequência didáctica que integra a segunda parte do relatório inclui uma fase de diagnóstico, onde os dados mais relevantes sobre a escola e os alunos são apresentados e interpretados. Para tal, foi realizado e entregue aos alunos um questionário, com o fim de conhecer os seus interesses relativamente à música e à LE.

¹⁵ O “Método Silencioso” (*Silent way*), de raízes estruturalistas, promove a descoberta autónoma da língua através do raciocínio, do pensamento, da percepção e dos sentimentos. Neste método, o papel do professor é secundário, procurando criar situações que focalizem a atenção do aluno nas estruturas da língua. A principal ferramenta para concretizar esta aprendizagem é o silêncio. Depois de propor uma situação/estrutura gramatical, o professor assume um papel passivo, levando os alunos — normalmente em grupo — a conclusões satisfatórias. Como principais materiais, o professor recorre a fichas coloridas associadas a sons ou palavras, e aos gestos, esperando que, progressivamente, os alunos vão formando frases com a associação dessas fichas. Este método contradiz os nossos objectivos didácticos, sendo o único ponto em comum, o recurso à música, como estímulo para incentivar o processo ensino/aprendizagem (Fabiano 2007: 6-7).

1.1. O lugar da canção nos documentos orientadores

Nesta secção, tendo como instrumentos de trabalho o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2001), a partir de agora *QEER*, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007), daqui para a frente *PCIC*, e os programas de espanhol para o 3.º Ciclo - LII (Ortega 1995), Ensino Secundário Iniciação/Continuação (Fernández López 2005) e 3º Ciclo - LI (Fialho e Montes Izco 2009), recolhem-se as referências à música/canção, bem como à importância da compreensão auditiva que se consideram mais relevantes. Estes assuntos, sobre os quais nos debruçamos com mais atenção nas secções seguintes, legitimam a nossa escolha para este relatório e para a unidade didáctica concebida e executada, cuja exposição aparece na Parte II deste relatório.

O *QEER* recomenda, no âmbito do ensino da LE, o recurso a materiais originais que permitam explorar a vertente artística da cultura alvo. Reforça-se a menção às canções como um recurso que cumpre esses requisitos.

Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação, e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão: o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções *pop*, etc.) (*QEER* 2001: 88).

Em vários momentos, é recomendada a audição de canções como forma de praticar a compreensão auditiva dos alunos, expandir os seus horizontes culturais e, em geral, melhorar o seu nível de LE. Para além disso, em várias situações (interacção oral, discussão informal com amigos, correspondência, âmbito linguístico geral) aconselha-se o trabalho com canções, para o nível B1:

- É capaz de escrever cartas pessoais, dando notícias e expressando as suas opiniões sobre temas abstractos ou culturais como música e filmes (*QEER* 2001: 114).
- [...]
- Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema (*QEER* 2001: 158).

Também o *PCIC* (2007) dedica um capítulo à música e às canções nos conteúdos socioculturais, no capítulo “Productos y creaciones culturales”.

Referem-se, em seguida, as propostas de Ortega (1995) sobre o uso da canção na aula de E/LE. Uma procura rápida permitiu-nos constatar que este programa não menciona, directamente, o recurso à canção, apesar de, na discriminação dos conteúdos, recomendar o uso

de «materiais de reprodução (vídeos, cassetes)» (Ortega 1995: 12), com o objectivo de praticar a compreensão oral do aluno.

Com objectivos claramente distintos, no *Programa de Espanhol para o 3º Ciclo* (nível de continuação), no capítulo “Sugestões Metodológicas”, Fialho e Montes Izco (2009) referem a música como um recurso válido na sala de aula, não menosprezando o seu potencial didáctico. Recorde-se, no entanto, que este programa é, em grande medida, um eco e actualização dos programas de Fernández López (2005).

É importante reduzir a ansiedade muitas vezes com uso de recursos e estímulos externos como o uso da música ou o humor, por exemplo ouvir música durante a realização de algumas tarefas de maior dificuldade ou que podem provocar alguma tensão, aproveitar as simulações ou jogos que favorecem a via lúdica para desencadear o riso, ler textos cómicos ou ver vídeos humorísticos; pedir ajuda é outro recurso, exteriorizando os bloqueios e procurando o apoio do professor (Fialho & Montes Izco 2009: 45).

Apesar de se centrar nos alunos do 8º Ano de escolaridade (nível de continuação), destacamos um dos objectivos presentes neste documento pelo reconhecimento da música como um recurso que promove a expressão oral dos alunos, bem como o desenvolvimento das suas competências culturais: «Falar sobre temas mais abstractos e culturais como podem ser filmes, livros, música etc.» (Fialho & Montes Izco 2009: 9).

Em seguida, frisam-se alguns objectivos específicos da compreensão auditiva para alunos do 9º Ano de escolaridade, nível de continuação, que, directa ou indirectamente, se relacionam com actividades passíveis de se realizarem com canções:

- Controlar a própria compreensão e pedir esclarecimentos ou repetições sempre que for necessário.
- Compreender as ideias principais de um discurso que trate de temas concretos ou abstractos.
- Compreender discursos extensos e argumentos mais complexos sempre que o tema seja conhecido e o desenvolvimento do discurso seja facilitado com marcadores explícitos.
- Compreender a informação de material gravado ou difundido por rádio mesmo que expresso com variantes dialectais (Fialho & Montes Izco 2009: 17).

Para o 7º Ano¹⁶ (LI, nível de continuação), destaco o seguinte objectivo pela sua correspondência com as nossas próprias finalidades: «Captar parte da letra de canções, depois de ter realizado previsões sobre os conteúdos e sempre que sejam de compreensão transparente para um nativo» (Fialho & Montes Izco 2009: 15).

¹⁶ De acordo com o documento *Metas de Aprendizagem*, o 7º ano, nível de continuação, corresponde ao mesmo nível dos nossos alunos que frequentam o 9º ano de iniciação. Ambos têm 3 anos de espanhol e partilham o nível A2.2.

Como exemplos de actividades para praticar a expressão oral, as autoras dos programas sugerem o uso de canções, mas alertando para a sua adequação à faixa etária dos alunos (Fialho & Montes Izco 2009: 14).

Referimos, por último, os programas propostos por Fernández López (2005), onde as alusões à música e à compreensão auditiva são frequentes. Esta proposta, tendo influenciado outros programas de espanhol, trata-se também, na verdade, de uma adaptação do *QECR* (2001) e um “eco” da *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia* (2003), igualmente da autoria de Fernández López. A autora, numa lista reduzida, inclui a canção como um dos recursos que devem ser usados em aula, como forma de melhorar a qualidade do processo ensino/aprendizagem:

Nesta secção faz-se referência especialmente aos documentos ditos “autênticos”, que devem ser tidos em conta e aproveitados para a aprendizagem da língua. Alguns deles precisam de uma infraestrutura de recursos tecnológicos (vídeo, retroprojector, computador, telefone, acesso à Internet...); para poderem ser aproveitados, outros (folhetos de centros comerciais, documentos autênticos dos diferentes serviços, canções...) apenas requerem atenção e criatividade para tirar partido deles (Fernández López 2005: 94).

Na secção relativa à compreensão auditiva e, em particular, à «rádio, emissões gravadas, TV, filmes», propõe-se a seguinte actividade: «assinalar expressões e palavras de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado, previamente, hipóteses de conteúdo» (Fernández López 2005: 17).

Ao contrário do que consta nos programas mais antigos, o uso da canção como um recurso auxiliar na sala de aula começa a ser uma proposta comum nos currículos de E/LE, cada vez mais aceite pelos professores. Certamente, a recepção dos alunos e a eficácia deste material no ensino da LE justificam a sua crescente importância.

Uma vez assente a posição dos documentos mais directamente relacionados com a função docente dos professores de E/LE e com o tema tratado neste relatório, consideramos, que, antes de trabalhar com canções e oferecer uma proposta de exploração na aula, é necessário aprofundar alguns factores presentes num produto linguístico e cultural como a canção, assim como nas implicações do seu uso didáctico. Em primeiro lugar, será abordada a sua carga emocional e a sua importância como elemento motivador no processo de aprendizagem; em segundo lugar, a sua estreita relação com os conteúdos culturais e sociolinguísticos e, conseqüentemente, com as sub-competências cultural e sociolinguística, partes integrantes da competência comunicativa global que deve desenvolver o professor de LE; em terceiro lugar, as questões que suscita a utilização de materiais áudio ou audiovisuais para o desenvolvimento da

compreensão auditiva; e, em quarto e último lugar, os procedimentos e cuidados a ter na exploração desses materiais tendo em conta os objectivos a serem trabalhados, o grupo alvo, e, obviamente, os tipos de actividades a que podem dar lugar.

2. A motivação e a carga emocional como dinamizadores da aprendizagem

A educação tradicional pautava-se pela autoridade indiscutível do professor na dinâmica da aula e pela submissão do aluno, cuja figura é a de quem “não sabe” e fica subordinado — ouve e obedece — a “quem sabe”. O diálogo, a interacção entre os estudantes e o pensamento crítico eram limitados ou não existiam de todo. Actualmente, sabe-se que um ambiente positivo e cativante é a base para uma aprendizagem produtiva. Cabe ao docente criar uma atmosfera que favoreça o respeito pelos colegas, o companheirismo, a solidariedade, a tolerância e o silêncio indispensáveis em muitos momentos da aula.

Segundo Baralo (2004: 31), como em toda a aprendizagem, a motivação é um factor catalisador da aquisição da LE, isto é, se o falante não nativo revelar interesse e necessidade na aquisição da nova língua, é plausível que este processo seja rápido e eficiente. Os factores socio-culturais e psicológicos do aprendente assumem, pois, grande protagonismo, mas também uma maior distância social entre o aluno e a comunidade alvo traduzir-se-á em dificuldades acrescidas.

Por outro lado, os próprios traços individuais de cada um dos estudantes (personalidade, carácter, capacidades intelectuais, entre outros) são fundamentais em qualquer processo cognitivo (Baralo 2004). Gardner *et al.* (1997)¹⁷ — retomando algumas ideias expostas anteriormente por Krashen (1985) — consideram que a aquisição exitosa de uma LE dependerá do nível de autoconfiança do aluno, da sua atitude relativamente à língua alvo e da activação das estratégias — de aprendizagem e de comunicação — adequadas. No caso da aprendizagem da Língua Materna (LM), este problema não se coloca, já que «la adquisición se produce casi de forma instintiva, para cubrir una necesidad básica, inherente al individuo» (Baralo 2004: 31).

Segundo Bergillos (2004: 311) os sinais de um comportamento motivado — posição do corpo, o foco do olhar no professor, a participação espontânea, etc. — vão muito além do que o docente possa captar numa tarefa ou aula específica. O impacto da motivação desencadeia

¹⁷ Gardner *et al.* (1997: 353), citado por Lorenzo Bergillos (2004: 309).

no indivíduo um comportamento diferente, marcado pelo aumento da intensidade do trabalho, da concentração e do empenho relativamente às actividades propostas. É, portanto, não só uma melhoria quantitativa, mas também qualitativa.

Nos métodos tradicionais e de base estruturalista, até aos anos 90, a motivação do aluno era considerada uma questão irrelevante e alheia à própria aprendizagem. No entanto, as fragilidades e insucesso dos métodos estruturalistas acabaram por acelerar o aparecimento de novas propostas didácticas¹⁸ em que os papéis desempenhados pelos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem trouxe um novo olhar sobre toda esta problemática. O surgimento do método comunicativo — e, em particular, do “ensino por tarefas” — revelou melhorias significativas dos alunos na aquisição da língua alvo; níveis de motivação mais elevados e a garantia de uma instrução adequada e completa (incluindo um tratamento equilibrado de todas as competências da língua) (Lorenzo Bergillos 2004: 317-18). Como constata Littlewood (1984: 31)¹⁹, comunicação, motivação e aprendizagem constituem um elo dependente e indissociável.

Pelo papel que desempenha em qualquer aprendizagem, a motivação está presente nos programas de espanhol homologados pelo Ministério de Educação²⁰, quer de forma indirecta (nos programas de 3º Ciclo-Língua II), quer directa (programas de espanhol para o Ensino Secundário-Língua I/II).

¹⁸ Na década de 70 do século XX, alguns linguistas britânicos — C. Candlin e H. Widdowson, entre outros — começaram a defender a aprendizagem de LE baseada nos princípios de competência comunicativa propostos por Hymes (1972), que veio substituir a aposta na competência linguística defendida por Chomsky (1965) para a LM. Esta nova metodologia de ensino/aprendizagem das LE reúne influências de várias disciplinas e autores, todos eles com importantes contributos no campo do ensino: a Linguística Funcional britânica — J. Firth e A. K. Halliday —; a Sociolinguística americana — D. Hymes, J. Gumperz e W. Labov —; e a Pragmalinguística (Filosofia da Linguagem) — J. Austin e J. Searle —. O paradigma comunicativo pode considerar-se a concretização dessas propostas no ensino das LE. Esta abordagem metodológica começou a difundir-se a partir dos anos 80, mas ainda no esteio dos programas nocio-funcionais. No entanto, será sobretudo a partir dos anos 90, do desenvolvimento comunicativo “por tarefas” e, ainda mais, com a publicação do QECR (2001), que acabaria por impor-se como o paradigma mais recomendado para o ensino das LE. Cf. *Diccionario de términos clave de E/LE, online*.

¹⁹ *Apud* Lorenzo Bergillos (2004: 319).

²⁰ Após uma análise dos objectivos, finalidades, recomendações, exemplos de actividades e propostas presentes nos programas de Ortega (1995) e Fernández López (2005), referimos uma selecção de estratégias de motivação que, não sendo infalíveis, aumentam as probabilidades de sucesso.

- Propor actividades variadas;
- Uma vez que se aprende praticando, deve ser incentivado o papel dinâmico do aluno na sala de aula;
- Promover uma atitude positiva e estimular a confiança na própria capacidade para aprender a língua;
- Divulgar a ideia de diferença cultural entre a cultura de origem e a cultura alvo (consciência intercultural) como riqueza, combatendo ideias preconcebidas e preconceitos;
- Perder o medo aos erros e reconhecê-los como necessários para aprender;
- Fomentar, no aluno, o gosto pelo trabalho bem feito e pela superação dos objectivos.

Pela sua pertinência, trazemos aqui algumas citações retiradas dos *Programas de Espanhol de 10.º, 11.º e 12.º* (Ensino Recorrente), de Fernández López (2005)²¹, que reconhecem a motivação do aluno como um factor indispensável para uma aprendizagem bem sucedida.

A motivação, como é sabido, é factor determinante no sucesso das aprendizagens; o adulto que estuda no ensino recorrente fá-lo com a motivação de melhorar as suas qualidades e, conseqüentemente, a sua situação profissional e pessoal. Aproveitar essa motivação, ir ao encontro dela e não a defraudar deve ser o desafio mais importante dos professores [...]. Nestes programas, essa é uma das primeiras preocupações, com a convicção de que se falhar esta motivação, não só fica comprometido o sucesso, como também a continuidade dos seus estudos (Fernández López 2005: 6).

Cada aluno, independentemente da sua idade, ocupação profissional ou interesses pessoais, tem motivações e expectativas particulares. E, em qualquer dos casos, a desmotivação poderá ditar o fracasso da aquisição da LE. Sendo a motivação dos alunos um objectivo perfeitamente alcançável, Fernández López recomenda:

[...] manter uma posição activa, “negociando” os objectivos, conteúdos e actividades, propondo formas diferentes de trabalho e assumindo a própria avaliação dos seus esforços e resultados. É claro que o papel do professor deve acompanhar este processo, deixando de ser ele o centro, a fonte do saber, o avaliador, para passar a ser a pessoa atenta às necessidades dos alunos, capaz de os motivar, orientar e de se adaptar às diferentes situações (Fernández López 2005: 15).

Inspirado em Dörnyei e Csizer (1998) e Arnold (1999), também Lorenzo Bergillos (2005: 319-22) apresenta uma selecção de “macroestratégias motivacionais”, que incluem estratégias que o professor tem a opção de implementar nas suas aulas, e que pretendem elevar os níveis de motivação dos alunos, facilitando a aquisição da LE:

- Transmitir um exemplo de compromisso com a disciplina. O docente deve projectar a imagem de um agente facilitador do processo de aprendizagem, explicando aos seus alunos o verdadeiro sentido de aprender uma LE, mediante a identificação de objectivos específicos e transversais. É importante alertar os estudantes de que estão a aceder a uma nova cadeia de signos linguísticos e traços culturais, o que implica esforço, dedicação e empenho.

- Criar um ambiente confortável na aula. Os professores devem proporcionar aos seus alunos um ambiente agradável e positivo, no qual eles se sintam cómodos e motivados para aprender.

- Apresentar as actividades de forma ordenada, com objectivos definidos e adequados ao nível dos alunos. A consciência dos estudantes das dificuldades na aprendizagem de uma LE

²¹ Os programas são uma reelaboração dos programas de espanhol para o Ensino Secundário que, por sua vez, são “filhos” da *Propuesta curricular...* (2003) da mesma autora.

leva, frequentemente, à desistência ou à perda de interesse, pelo que a explicação concisa e organizada das actividades, bem como a inclusão progressiva dos conteúdos, são fundamentais.

- Planificar aulas interessantes. Estudos no campo da pedagogia das línguas²² demonstram que a relevância temática ou o conhecimento prévio dos conteúdos temáticos são instrumentos eficazes para incrementar o interesse dos alunos.

- Promover a autonomia na aprendizagem. O estilo de aprendizagem de cada aluno é singular e, na sala de aula, o professor deve respeitar essas individualidades, proporcionando actividades e tarefas interessantes, desafiantes e, acima de tudo, variadas. Os estudantes que valorizam a aprendizagem holística apoiam-se na intuição e na criatividade; gostam de trabalhar em grupo e de estabelecer metas e objectivos de aprendizagem; por outro lado, na aprendizagem analítica, os alunos revelam preferências pela lógica e pelo raciocínio; aceitam as regras, as normas e os materiais pré-estabelecidos; e recusam o trabalho em grupo. O reconhecimento e respeito do professor por esta diversidade são factores determinantes para a concretização da aprendizagem. No entanto, e de modo a averiguar as particularidades de cada estudante, é conveniente que o docente conheça, através de um questionário diagnóstico²³, o seu grupo. Deste modo, espera-se também que o aluno seja autónomo e adquira hábitos de organização e orquestração do seu trabalho.

- Familiarizar os alunos com a cultura da língua. A apresentação, progressiva e gradual, dos elementos culturais aos alunos, para além de conceder autenticidade e veracidade ao processo de ensino/aprendizagem, procura suscitar curiosidade e interesse no estudante pela LE.

A somar a todos os motivos apresentados, não podemos esquecer o facto de os estudantes considerarem as actividades com canções um momento divertido que propicia uma fuga à rotina da aula e do trabalho com os manuais. Assim, e como destaca Pérez Agote (1999: 887),

La motivación y la satisfacción de los alumnos [están aseguradas] a la hora de trabajar con un material que está próximo a las inquietudes e intereses de la mayoría, ya que, junto con el séptimo arte, la música es la manifestación artística y cultural de más amplio calado social en la actualidad²⁴.

²² Cf., entre outros, Lorenzo Bergillos (2004: 321).

²³ Actualmente, no ensino das línguas é recomendado — cf., entre outros, *QCER* (2001) e Fernández López (2003) — o recurso a uma fase de diagnóstico, de modo a conhecer as características individuais e colectivas do grupo. Apesar de H. Gardner — autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (1983) — considerar que os testes e questionários são pouco fidedignos e incapazes de precisar o potencial de um indivíduo para adquirir nova informação, estes permitem, no entanto, estabelecer perfis diferenciados. O trabalho de Gardner no âmbito da Psicologia foi notável, tendo-lhe valido o Prémio Príncipe das Astúrias das Ciências Sociais em 2011.

²⁴ *Apud* Ruiz García (2005).

Por seu lado, na “Hipótese do Filtro Afectivo” desenvolvida por Stephen Krashen (1985), sublinha-se a importância de 3 variáveis que, de acordo com a sua presença/ausência no aluno, determinam uma aquisição mais ou menos eficaz da LE — a desmotivação, a ansiedade e a confiança. Krashen acredita que uma aprendizagem só poderá ser bem sucedida se o aluno apresentar um quadro psicológico favorável: motivação, baixos níveis de ansiedade e confiança no êxito. Em contrapartida, se o aluno apresentar valores negativos nestas variáveis nunca alcançará competências realmente satisfatórias. Krashen responsabiliza o “filtro afectivo” pela maior ou menor dificuldade em assimilar determinados conteúdos. Definido como «un bloqueio mental», os alunos que apresentarem um “filtro afectivo” alto manifestarão, logicamente, um bloqueio mental também elevado, o que condicionará a sua aprendizagem. Em contrapartida, os alunos com um “filtro afectivo” baixo terão um bloqueio mental igualmente baixo e o caminho aberto para uma aquisição da LE bem sucedida.

Contudo, Vasquez Callegari (2007: 17), ainda que admitindo a relevância da hipótese do filtro afectivo no âmbito dos processos de ensino/aprendizagem, aponta para a existência de muitas lacunas e ideias por desenvolver. Os três factores afectivos apresentados como determinantes para a aquisição da LE — a desmotivação, a ansiedade e a confiança —, por serem conceitos tão vastos e complexos, não deveriam ser analisados sob a mesma perspectiva, exigindo uma análise mais aturada e uma explicação mais profunda.

É, pois, pertinente associar o ambiente provocado pelas actividades baseadas em canções — e a carga afectiva que denotam — e a “Hipótese do Filtro Afectivo”. A capacidade que tem a música de produzir, nos seres humanos, emoções profundas, tais como a alegria e a tristeza, de alterar os sentimentos ou até de mudar o nosso comportamento ou o ambiente em que nos encontramos pode ser um bom aliado quando se trata de “diminuir” o filtro afectivo dos alunos e, desse modo, facilitar a sua aprendizagem/aquisição.

Esta eficácia para suscitar sentimentos e apelar à dimensão emocional dos ouvintes explica-se, em parte, pelas referências imprecisas e subjectivas aos protagonistas, ao seu tempo e ao seu lugar. Os alunos, ao escutarem uma canção, tendem a procurar mecanismos de auto-referência e a apropriar-se dela porque a identificam com o seu mundo e conseguem reconhecer sentimentos que também eles partilham: «para muchos oyentes, las canciones encierran un mensaje directo y personal, hasta el punto de que se apropian de ellas, las hacen suyas y consiguen que hablen de su propio mundo» (Gil Toresano 2001: 41).

Também M. Capelusnik e L. Shulman (2000: 168) reflectem sobre a presença das sensações e dos afectos nas canções e o seu potencial didáctico. Assim, consideram que:

Lo que ha entrado subliminalmente dejará una secuela a nivel interno, sea ésta una imagen, un sonido o una manifestación quinesésica interna: un estremecimiento, una tensión, un placer que les servirán de anclaje, y a los que podrán recurrir en el momento de tratar de recordar algún concepto. Estímulos, sentidos, sentimientos, imágenes, conceptos, ideas, mensajes... todo hace a la riqueza de la canción y vemos en ello una especie de valor agregado²⁵.

También Jiménez, Martín e Puigdevall (1999: 30) assinalam que, nas canções, ao associar-se a melodia e a musicalidade a textos escritos, consegue obter-se, com maior facilidade, «una predisposición psicológica, sensorial, cultural diferente de la que suscita la sola lectura.»

Podemos, assim, concluir que o professor de LE encontra na canção um recurso didático eficaz, atraente e divertido, um recurso que, para além do seu estrito valor linguístico e cultural, fomenta um ambiente agradável e positivo, necessário para que os alunos se sintam motivados para a aprendizagem e, em consequência, tornando esta mais eficaz.

3. A canção e a competência comunicativa²⁶

A competência comunicativa de um falante define-se como a sua capacidade para comportar-se de forma eficaz num acto comunicativo. Este comportamento implica ser capaz de organizar os recursos mais adequados para conseguir os efeitos pretendidos, sendo esses recursos de tipos muito diversos (discursivos, gramaticais, estratégicos, culturais, pragmáticos, gestuais, etc.). Hymes (1972) foi o primeiro a manifestar interesse pela adequação do discurso aos traços socioculturais. Ao questionar o alcance da “competência” proposta por Chomsky anos antes (1965), acaba por estabelecer as bases para uma nova perspectiva teórica na qual a linguística, a comunicação e a cultura, intrinsecamente relacionadas, se integram numa competência mais alargada que define como sendo comunicativa. Hymes estabelece 4 critérios para descrever as formas de comunicação: (i) se é formalmente possível — isto é, se obedece às regras gramaticais —; (ii) se é factível — se as capacidades mentais do indivíduo (memória, percepção, etc.) permitem a emissão, recepção e processamento satisfatório de uma mensagem —; (iii) se é apropriada e adequada à situação e ao contexto do acto comunicativo; e (iv) se é aplicada na realidade — isto é, se uma expressão aparentemente factível é, de facto, usada pelos falantes de uma comunidade.

²⁵ *Apud* Díaz Rocío (2006: [4]).

²⁶ A competência comunicativa é alvo de uma abordagem mais pormenorizada na segunda parte do relatório, na secção reservada à “Adopção do Paradigma Comunicativo” (2.1).

Nos anos seguintes, sobretudo desde a Linguística, procura-se definir o alcance e os limites da competência comunicativa. Nas propostas de Canale e Swain (1980) e Canale (1983)²⁷ entende-se que a competência comunicativa é formada por várias sub-competências: a sub-competência gramatical (conhecimento lexical e linguístico), a sociolinguística (produzir e compreender enunciados adequados ao contexto sociolinguístico), a discursiva (articulação de formas gramaticais e significados para construir um enunciado coeso e coerente) e a estratégica (estratégias de comunicação verbais e não verbais para compensar dificuldades na comunicação). A estas, J. van Ek (1986) acrescenta a sub-competência sociocultural e social²⁸.

O QECR (2001), por seu lado, reconhece 3 sub-competências (linguística, sociolinguística e pragmática) que, por sua vez, integram as competências gerais do indivíduo: o *saber* — inclui o conhecimento sociocultural e do mundo e a consciência intercultural —; o *saber fazer* — as competências e as habilidades —, o *saber ser* — a componente existencial, relativa às atitudes, motivações, valores, crenças, etc. — e o *saber aprender*.

O modelo de L. Bachman (1990) adopta muitos dos conceitos propostos por Canale e Swain (1980), apresentando-os, no entanto, numa pirâmide hierárquica diferente. Uma das diferenças recai sobre a componente estratégica, aqui considerada não como uma sub-competência comunicativa, mas antes como a capacidade dos indivíduos desenvolverem determinados comportamentos, como forma de contornar problemas decorrentes das dificuldades na comunicação.

Até ao momento, foram Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) que lançaram a última conceptualização de competência comunicativa no campo do ensino de L2/LE. Este modelo distingue-se dos restantes pelo protagonismo atribuído à sub-competência discursiva e por privilegiar a interacção entre as diversas componentes (linguística, accional, sociolinguística, estratégica e, logicamente, discursiva).

No âmbito do ensino das LE, o conceito de competência comunicativa foi determinante para a fixação de objectivos e conteúdos nos currículos e nos testes/exames. Nesse sentido, é possível afirmar que as actividades com canções podem propiciar a exploração e exercitação de qualquer uma das sub-competências até aqui referidas. Porém, esta afirmação poderia estender-se também ao uso de qualquer outro documento “autêntico”. Podemos, sim, concluir que as suas características tendem a fomentar a interacção oral e, conseqüentemente, o recurso a

²⁷ O modelo de competência de Canale e Swain (1980) foi revisto e modificado pelo primeiro autor 3 anos mais tarde. Foi Canale (1983) que integrou o conceito de competência sociolinguística, diferenciando-a da competência discursiva.

²⁸ Extraído do *Diccionario de Términos Clave de E/LE*.

estratégias de comunicação, ao mesmo tempo que facultam exemplos de estruturas gramaticais, regras linguísticas, organização do discurso, recursos retóricos, etc. Constitui, assim, um material rico para o tratamento conjunto ou diferenciado das várias sub-competências. No entanto, por questões de tempo e espaço, limitaremos a nossa análise às componentes sociocultural e sociolinguística. Seleccionámos estas por as considerarmos fulcrais no tratamento da canção, próximas aos tópicos tratados na aula, e por querermos marcar a diferença entre ambas. Frequentemente confundidas e fundidas, estas sub-competências apresentam diferenças claras. Sobre estes aspectos, reflectiremos nas secções que se seguem.

3.1 A canção e a sub-competência sociocultural

A sub-competência sociocultural é uma das componentes que integram a competência comunicativa. Reporta-se à capacidade de o aluno em usar a LE conhecendo e respeitando as normas comportamentais partilhadas pelos falantes de uma comunidade: as referências culturais, as rotinas, as regras sociais e comportamentos rituais não verbais. Por vezes fundida na sub-competência sociolinguística, alguns especialistas²⁹ reconhecem a importância de um tratamento isolado desta componente. Segundo J. van Ek (1986), o currículo das LE deve fomentar no aluno o reconhecimento da «validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia»³⁰.

Segundo Ruiz García de los Paños, entende-se como elementos integrantes da sub-competência sociocultural a forma de viver de um povo:

Cómo actúa en las diferentes situaciones que se repiten cotidianamente y que le son comunes, como un código social compartido por los hablantes de una misma comunidad que trasciende lo lingüístico (Ruiz García de los Paños 2002: 30).

Em seguida, e conscientes da importância desta componente, realizámos um trabalho de pesquisa e recolha de referências em diversos instrumentos de trabalho: os programas de espanhol de Ortega (1995) e Fernández López (2005), o *QEER* e o *PCIC*.

A vertente sociocultural — transversal ao processo ensino/aprendizagem — merece o destaque de Ortega (1995) nos programas de espanhol para o 3.º Ciclo (Língua I). Na secção destinada aos “objectivos gerais”, salientamos o seguinte: «aprofundar o conhecimento da sua

²⁹ Cf., entre outros, J. van Ek (1986); Bachman (1990).

³⁰ Extraído de J. van Ek (1986), disponível no *Diccionario de Términos Clave de E/LE* (clique para ver).

própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola» (Ortega 1995: 2).

Também nos programas de Fernández López (2005), a vertente sociocultural é alvo de uma reflexão atenta:

A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural. Os domínios de referência, temas, tarefas e projectos que se propõem devem ter em conta as necessidades e os interesses de cada grupo de alunos e ser motivadores para eles, sem cair nos tópicos académicos de sempre. A realidade dos países hispano-falantes deve ser apresentada, também, de forma viva, realizando uma aproximação a partir dos aspectos mais interessantes para os alunos (Fernández López 2005: 7).

O *QECR* (2001) confere à dimensão sociocultural — competência geral atribuída ao indivíduo mais do que à língua — o conhecimento sobre uma realidade, sendo a sua aplicação de grande importância no âmbito da aprendizagem das LE, já que, ao longo do seu percurso, é provável que o estudante se encontre perante situações reais que solicitem a posta em prática de determinadas normas comportamentais³¹.

Partilhando esta perspectiva, o *PCIC* (2007: 75-76) aponta os seguintes objectivos:

- Las destrezas y habilidades interculturales, como la capacidad de relacionarse, la sensibilidad, la capacidad de superar las relaciones estereotipadas, etc.
- La competencia existencial, entendida como la suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes que tienen que ver, por ejemplo, con la imagen que uno tiene de sí mismo y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Incluye, por tanto, motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.
- El “conocimiento del mundo”, esto es, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., algo que resulta esencial para la comunicación intercultural [...]

No entanto, o que se verifica, na prática, nem sempre corresponde a estes objectivos. Alguns manuais³² limitam-se a constatar informações superficiais, irrelevantes e que só contribuem para reforçar uma imagem estereotipada — e, muitas vezes deturpada — da cultura

³¹ Segundo o *QECR*, são sete as áreas que podem ser objecto do conhecimento sociocultural: (i) a vida quotidiana; (ii) as condições de vida; (iii) as relações pessoais; (iv) os valores, as crenças e as atitudes; (v) a linguagem corporal; (vi) as convenções sociais; (vii) e o comportamento ritual (*QECR* 2001: 148-50).

³² Alguns manuais para o ensino do E/LE procuraram unir os princípios básicos do ensino comunicativo (a língua como instrumento de comunicação) e a aprendizagem de estruturas gramaticais (metodologia gramatical e funcional) — Ven (1990), *Cumbre* (1995), *Método de español para extranjeros* (1996), *Sueña* (2000) e *Español sin fronteras* (1997e 2003). Por outro lado, outros como *Gente* (1997) e *Planet@* (1998) são pioneiros na apresentação de um paradigma comunicativo mediante tarefas (Melero Abadía 2004: 704, 706 e 710).

espanhola, que o professor de E/LE deve matizar ou desconstruir. O currículo deve, pois, responsabilizar-se por fomentar um programa adequado ao ano e nível do estudante, procurando introduzir os elementos necessários para que este reflita e contraste a sua cultura com a cultura alvo — consciência intercultural —(Ruiz García de los Paños 2002: 27-28 e 30).

Procurando ir a ao encontro e corresponder aos fins considerados nestes documentos de referência, antecipamos alguns dos objectivos da nossa sequência didáctica que incidem, de forma directa ou indirecta, sobre diferentes aspectos relacionados com a vertente sociocultural.

- Fomentar la difusión y el gusto por la música en español;
- Suscitar el interés y ampliar conocimientos relativos a las sociedades y países que comparten el español como lengua oficial;
- Aceptar y valorar la diversidad cultural y musical como parte del patrimonio común;
- Desarrollar actitudes de respeto hacia otras culturas y reflexionar sobre la tolerancia y la solidaridad.

No âmbito da sala de aula, consideramos indispensável que o aluno de LE conheça os traços identitários da cultura meta, promovendo o contacto com o maior número de referentes e elementos culturais. Na nossa sequência didáctica, a componente sociocultural partilha com a canção o protagonismo das aulas.

Las canciones son, en sí mismas, muestras reales de la producción artística y cultural del país y del ámbito lingüístico en el que nacen, y pueden ser significativas de un periodo o una corriente social y cultural, lo que las convierte en un magnífico recurso para acercar al aula muchos de los contenidos que hoy en día constituyen el currículo de ELE³³.

Além de constituírem, por si próprias, objectos ou produtos de carácter eminentemente cultural, mesmo as mais comerciais, as canções veiculam sempre referências que remetem para a sociedade e a cultura em que são originadas. O papel do professor deve ser o de comentar ou alertar os alunos para o alcance dessas referências em tempo oportuno, isto é, quando os objectivos e as actividades trabalhados exijam o seu tratamento. Isto quer dizer que, mesmo que o professor esteja consciente da ignorância dos alunos em relação a alguns deles, ou ao seu alcance, não deverá assumir o imperativo de “esclarecer tudo”, uma missão claramente impossível, mesmo na língua materna. As limitações no tratamento dos conteúdos socioculturais são muitas e cabe ao professor ponderar a pertinência e a profundidade da sua abordagem na aula para ir criando a imagem da cultura da LE tentando evitar os inevitáveis estereótipos.

³³ Pérez Agote (1999: 887), *apud* Ruiz García (2005).

Como exemplo, apresentamos alguns elementos socioculturais presentes nas canções utilizadas na unidade didáctica que planificámos. Alguns deles foram abordados nas aulas, outros, não.

- Na 1ª canção (*Felicidad*, de La cabra mecánica), destacamos a palavra *rebañé* (“rapei”). Tendo o significado de terminar uma refeição limpando o prato, este conceito aponta para um comportamento que, sendo familiar nas culturas portuguesa e espanhola, poderá estar excluído noutras. Nas nossas culturas, este pode ser um indício da excelente qualidade da refeição ou de alguma fome ou sofreguidão associada à escassez.
- Ainda nesta canção, salientamos a expressão: *he dejado de abusar del tabaco, del café, del tinto y del Prozac*. Estes conceitos, de cariz claramente sociocultural, apontam para alguns vícios comuns no mundo ocidental: o tabaco, o café, o vinho e antidepressivo — *Prozac*. Em termos “sociais”, é traçado o perfil de certo estereótipo urbano ocidental situado nas margens — ou na fronteira — do moralmente correcto. Devido à proximidade cultural entre Espanha e Portugal, estas pressuposições são mais ou menos claras. Talvez não o fossem para uma cultura ameríndia, africana ou asiática. No entanto, o problema aqui coloca-se com o reconhecimento de uma informação implícita cujo alcance pode não ser compreendido por alunos numa faixa etária entre os 14 e os 16 anos.
- A 2ª canção (*Lo que Ana ve*, de Revólver), pelo assunto abordado, é rica em conteúdos socioculturais. Temas como o machismo e a violência de género, sendo bastante actuais e conhecidos para os alunos, também nos leva para uma realidade externa à qual estão expostos, tanto nas notícias veiculadas pelos meios de informação como nos produtos culturais — audiovisuais, sobretudo.
- Por fim, destacamos a 5ª canção (*Que no es verdad*, de Maldita Nerea). Aqui, frisamos, uma vez mais, o tema da canção — o mundo do trabalho — e a importância de *estudia[r] alguna carrera para no ser un cualquiera*. De facto, estas ideias estão pré-estabelecidas, em geral, na sociedade ocidental: desde cedo, os pais — e ajustando as ambições profissionais às suas possibilidades económicas — incutem nos filhos a importância dos estudos para a realização pessoal e profissional.

A forma como o docente trata os conteúdos socioculturais depende dos seus métodos de trabalho. Pode complementar-se a canção recorrendo ao auxílio de outros materiais auxiliares — como os visuais — para exemplificar, por exemplo, hábitos, costumes, situações particulares da cultura da LE, etc. De facto, acreditamos que o conhecimento dos traços identitários da cultura alvo — para além da maior probabilidade de êxito na integração nesse país — permite traçar uma imagem da cultura espanhola: hábitos e costumes; comportamentos e atitudes; flora e fauna; festas, celebrações, geografia e gastronomia, etc.

Frequentemente, o tratamento destes conteúdos suscita no aluno estranheza e dúvida, principalmente quando a sua cultura de origem é, significativamente, diferente da cultura alvo. No caso do português e do espanhol, pela proximidade cultural e geográfica entre os países, esta questão não interfere de forma tão expressiva.

Entre os objectivos principais da nossa proposta de unidade didáctica, os conteúdos socioculturais estão em função dos objectivos comunicativos, isto é, não são o foco principal da nossa atenção. No entanto, acreditamos que a música espanhola é um exemplo do património cultural que o estudante de E/LE quer descobrir. E o professor, como lhe compete, deve seleccionar canções que, para além de irem ao encontro dos gostos musicais do seu público, lhe permitam desenvolver a competência comunicativa global do aluno. Sobre estes fundamentos, sustentámos as nossas propostas didácticas.

3.2 A canção e a sub-competência sociolinguística

Segundo Santa-Cecilia, quando se aprende uma LE,

[...] entramos en contacto con las convenciones que rigen la comunicación en un nuevo grupo social, lo cual exige el conocimiento y el uso de los papeles sociales y la identidad social que comparten los miembros del nuevo grupo social al que accedemos (1995: 65).

A sub-competência sociolinguística é uma das dimensões da competência comunicativa. Esta vertente da língua centra-se na capacidade de um falante produzir e entender adequadamente mensagens em contextos de uso específicos. Assim, as características dos interlocutores (condição social, idade, etc.), o conteúdo da mensagem, bem como as normas e convenções de interacção partilhadas pelos indivíduos de uma comunidade constituem um elo de variáveis dos quais o falante deverá estar ciente.

Tomando como referência os programas de espanhol, o *QEER* e o *PCIC*, referimos, em seguida, o papel desta sub-competência nestes documentos.

Procurando alcançar uma aprendizagem completa do estudante, Ortega, nos *Programas de Espanhol para o 3º ciclo*, nível de iniciação, não esquece a relevância das sub-competências propostas por Canale e Swain (1980):

O paradigma metodológico por que se optou foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro competência, que integra um conjunto de 5 competências — linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística — que interagem entre si (Ortega 1995: 5).

A autora, consciente da relevância da sub-competência sociolinguística para que o acto comunicativo se concretize, considera as seguintes finalidades: «proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos» e «favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural, através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s)» (1995: 7).

Também os programas de espanhol de Fernández López (2005) para o Ensino Secundário são claros quanto à importância desta vertente:

Os conteúdos linguísticos do programa estão ao serviço do desempenho da competência comunicativa; são os recursos linguísticos necessários para cumprir as funções que se trabalham. Sem excluir as conceptualizações próprias do processo de aprendizagem, o objectivo não é a reflexão metalinguística mas o uso contextualizado desses elementos (Fernández López 2005: 7).

Na secção reservada à compreensão dos conteúdos linguísticos, a autora propõe algumas estratégias:

- Activar os conhecimentos anteriores para progredir na aprendizagem.
- Interrogar-se e formular hipóteses sobre a estrutura que se pretende utilizar.
- Observar modelos e deduzir regras.
- Verificar as hipóteses.
- Consultar materiais e pedir explicações.
- Comparar esses elementos linguísticos do espanhol com os da língua materna e com os de outras línguas que se conhecem.
- Testar a própria compreensão (Fernández López 2005: 9).

Deste modo, espera-se que o aluno seja conhecedor dos elementos linguísticos da língua alvo e consciente da cultura, permitindo-lhe adaptar correctamente o seu discurso às diferentes situações comunicativas.

Segundo o *QEER* (2001: 169-184), a componente sociolinguística — em harmonia com os domínios da Pragmática — abrange as seguintes áreas de tratamento:

- marcadores linguísticos de relações sociais (saudações e formas de tratamento) e normas de cortesia;
- expressões de sabedoria popular (refrões, modismos, expressões de crenças, atitudes ou valores, etc.);
- reconhecimento das diferenças de registo, dialectos e sotaques nas manifestações do léxico empregado, da gramática, fonologia, características vocais, paralinguística e/ou linguagem corporal.

Adoptando esta perspectiva, também o *PCIC* privilegia os conteúdos sociolinguísticos, sugerindo vários exemplos de situações de interação social onde o aluno possa aprender e fazer uso das suas competências sociolinguísticas: «Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas [...] intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales, gustos e intereses» (*PCIC* 2007: 80). Para além disso, na discriminação dos conteúdos funcionais abundam as referências à componente sociolinguística. Apresentamos alguns exemplos: dar e pedir informações; expressar opiniões, atitudes e conhecimentos; expressar gostos, desejos e sentimentos; interagir, socialmente, com um interlocutor (cumprimentar, dirigir-se a alguém, apresentar-se, agradecer, desculpar-se, felicitar, despedir-se, etc.).

Assim, procurando oferecer um tratamento completo da componente sociolinguística e tendo a canção como suporte de trabalho, o professor deverá estimular os alunos a comunicar em espanhol, promovendo a interação e a prática de estratégias que lhes permitam solucionar de forma satisfatória os problemas de comunicação — também os linguísticos —; incentivando o contacto com a LE e o estabelecimento de paralelismos entre a cultura alvo e a própria; e organizando momentos de simulação comunicativa centrados em aspectos concretos do quotidiano dos alunos que sejam relevantes e interessantes.

Acreditamos que a canção, pelo registo de língua que veicula — geralmente, informal e próximo ao coloquial — é um material privilegiado para trabalhar os conteúdos sociolinguísticos. Em seguida, e partindo das canções que didactizámos na nossa unidade, referimos alguns exemplos que podem ser alvo de uma análise sociolinguística na aula.

- Na 1ª canção (*Felicidad*, de La cabra mecánica), destacamos as palavras *Bemeuve* (*BMV* – *BMW*), *Pleiestetion* e *livinrum*, onde está claramente presente o traço da ironia e sarcasmo. Essas 3 adaptações ortográficas reflectem — além da ironia sobre os produtos de consumo e o cosmopolitismo linguístico resumido ao inglês — um comportamento fonológico socialmente determinado em espanhol: os falantes não mudam de sistema

quando se deparam com um estrangeirismo, mas adaptam-no à fonética do espanhol. No entanto, esse comportamento, em Portugal, seria tido como indício de fraca competência na LE.

- Ainda nesta canção, salientamos a palavra *Faria*, que é uma marca de tabaco. Certamente desconhecida para os alunos, a apresentação deste referente pode ser complementada com o recurso a elementos visuais, a partir dos quais os estudantes terão que deduzir informação.
- Por fim, na 3ª canção (*Me fui*, de Bebe), destacamos o elemento *pa* — abreviação da palavra *para* — e que aparece repetidas vezes no texto. Na sala de aula, é importante frisar o registo informal e coloquial da canção, bem como a relação de proximidade entre a cantora e o seu destinatário.

No tratamento de uma canção — ou de qualquer outro material —, o professor deverá ter o cuidado de seleccionar as expressões e os elementos mais pertinentes para serem comentadas na aula em função dos objectivos e do nível do grupo para, assim, expandir os horizontes culturais e linguísticos dos alunos. O desconhecimento, a incompreensão ou o uso inadequado de estes elementos, além de limitar as capacidades do estudante de LE, podem provocar choques culturais ou — se for o caso — dificultar a sua integração na nova sociedade.

4. A canção e a compreensão auditiva e audiovisual

Por toda a sua complexidade, é desafiante apresentar uma definição universalmente aceite de compreensão auditiva que faça jus à riqueza desta competência. Wipf, no seu artigo “Strategies for Teaching Second Language Listening Comprehension” (1984), considera a compreensão oral um processo mental invisível, o que dificulta a sua definição. No processo de escuta, os ouvintes devem discriminar os sons da cadeia fonética, entender o vocabulário e as estruturas gramaticais, interpretar e/ou deduzir as intenções do falante, etc, tendo sempre em conta as considerações socioculturais implícitas³⁴. Wipf reconhece os pressupostos orientadores da perspectiva estruturalista, que privilegia os aspectos fonéticos, lexicais e gramaticais. Destacamos, contudo, a referência, ainda que breve e superficial, à vertente sociocultural.

Por seu lado, Rost define nos seguintes termos a compreensão oral:

³⁴ *Apud* Córdoba Cubillo, Coto Keith e Ramírez Salas (2005: 2).

[...] receiving what the speaker actually says (receptive orientation); constructing and representing meaning (constructive orientation); negotiating meaning with the speaker and responding (collaborative orientation); and, creating meaning through involvement, imagination and empathy (transformative orientation). Listening is a complex, active process of interpretation in which listeners match what they hear with what they already know (2002: 13).

A proposta de Rost realça a complexidade e o carácter dinâmico da compreensão oral, reforçando a ideia da comunicação como um processo de socialização, cujo objectivo é o desenvolvimento pessoal e social do falante/ouvinte. Conceitos como “emissor”, “receptor” e “significado” assumem protagonismo e distanciam-se dos conteúdos focalizados por Wipf.

Apesar de remontar a 1984, destacamos também a explicação proposta por James por espelhar algumas ideias fundamentais e inovadoras.

[...] it is not a skill, but a set of skills all marked by the fact that they involve the aural perception of oral signals ... [it] is not passive. A person can hear something, but not be listening ... it is absolutely necessary for almost any other work with language, especially for speaking and even for writing (1984: 129).

Esta citação deixa entrever algumas ideias fundamentais e inovadoras que poderíamos elencar como segue³⁵:

- a. a percepção da mensagem implica, por parte do receptor, o conhecimento da cadeia de signos linguísticos da língua alvo, de modo a interpretar e discriminar os fonemas;
- b. a escuta é uma competência activa — e não passiva —; pois, no momento da audição de um texto oral, o ouvinte activa processos, quase simultâneos e em tempo real, que lhe permitem decifrar o código linguístico;
- c. “escutar” e “ouvir” não são sinónimos; podemos “ouvir” sem “escutar” e, geralmente, quando isto acontece, o ouvinte não demonstra grande interesse pela mensagem; a escuta, em contrapartida, implica concentração e disponibilidade para compreender um texto.

Constatamos, assim, que a compreensão auditiva integra todo um processo complexo e completo de interpretação do discurso, desde a mera descodificação e compreensão linguística da cadeia fonética (fonemas, sílabas, palavras, orações...) até à valorização pessoal, de modo que, apesar do seu carácter receptivo, requer uma participação activa do ouvinte³⁶. As dificuldades na percepção e o tempo de processamento de um material auditivo contrastam, nitidamente, entre falantes nativos e não nativos. Sobre esta ideia, Rost considera que «In order

³⁵ Extraído de Córdoba Cubillo, Coto Keith e Ramírez Salas 2005: 3.

³⁶ A este respeito, cf., entre outros, Gelabert, Bueso e Benítez (2002: 11-12); Rost (2002: 30); Gil-Toresano (2004: 907), Córdoba Cubillo, Coto Keith e Ramírez Salas (2005).

to manage speech in real time, it is essential that the listener quickly separates the speech into a small number of constituents that can be worked with in short-term memory» (2002: 30).

Deste modo, a capacidade de compreender uma língua falada marcada por limitações físicas e temporais³⁷, faz supor a existência de processos mentais automáticos e económicos, ou seja, de estratégias por parte do ouvinte que facilitam a interpretação de uma mensagem oral. Nesta mesma linha, Brown e Yule afirmam que:

It is absurd to think that speakers will present, in words, everything they intend to communicate. Speakers have to be able to expect that their listeners will have some background knowledge of the way the world is and be capable of making reasonable inferences on the basis of this knowledge (1983: 57).

O ouvinte deve, pois, ser capaz de entender e completar — através do contexto e das informações que detém do seu interlocutor — todas as omissões ou elipses, e de desencadear inferências, construindo uma interpretação coerente da mensagem oral. De facto, um ouvinte competente, ou seja, um bom entendedor, deve ir além dos dados explícitos contidos num texto oral, usando todos os indícios e pistas para alcançar um significado completo e coerente com os dados que lhe são suministrados³⁸.

De acordo com Gil-Toresano (2004), para compreender um texto oral, o ouvinte faz uso de três fontes de conhecimento:

a. Conhecimento do mundo (plano superior). Inclui os saberes, as crenças, as informações (sobre a vida e os outros) e experiências pessoais, que se vão adquirindo e solidificando ao longo dos anos e que ficam retidas na memória.

b. Conhecimento da língua (plano inferior). Quando o ouvinte escuta uma mensagem oral, faz uso de 3 tipos de conhecimento linguístico:

- A identificação de palavras, que implica a discriminação dos sons da cadeia falada, bem como os processos resultantes da coarticulação (assimilação, redução, elisão).

³⁷ Estas limitações — particularmente impeditivas da comunicação para alunos de LE — advêm de problemas decorrentes do desconhecimento de palavras, do sotaque e da velocidade na pronúncia dos falantes, do estilo do discurso, e da supressão de algumas palavras, que deverão ser deduzidas pelo contexto. A somar a estes factores, a compreensão será significativamente afectada no caso das condições acústicas serem desfavoráveis: barulho, distância física entre os interlocutores, etc.

³⁸ Extraído de Gil Toresano (2004-907).

- A identificação da melodia e do ritmo da língua falada, ou seja, uma vez que o discurso oral não é uma sequência continuada e constante, o ouvinte apoia-se, principalmente, na entoação e nas breves pausas.
- A identificação dos indícios gramaticais, entre os quais se destacam os elementos semanticamente mais relevantes para a compreensão do enunciado.

c. Contexto do discurso. Corresponde ao conhecimento sobre o falante, o ouvinte, o local, o género e o tema do discurso. Certamente, quanto mais informações o ouvinte conhecer sobre o seu interlocutor e o contexto, maior é a possibilidade de alcançar sucesso na comunicação.

Geralmente, nas aulas de LE, a compreensão auditiva acaba por ficar reduzida à avaliação, deixando num plano secundário todo o trabalho prévio, isto é, o desenvolvimento por parte dos alunos das estratégias mais adequadas para uma compreensão e interpretação tão alargadas quanto possível dos enunciados e textos orais a que são expostos. As respostas dadas aos exercícios de verdadeiro/falso ou de escolha múltipla, frequentes nas actividades de compreensão, consideram-se correctas ou incorrectas, segundo o caso, sem margem para a opinião e a argumentação pessoal. O problema seria menor se essas actividades ficassem limitadas às provas de avaliação e, no decurso das aulas “normais”, fosse realizada uma formação efectiva do aluno nessa habilidade. Dada a complexidade desta competência, Martín Peris (1991: 18) recomenda um tratamento mais flexível das actividades: «entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas; entender es hacer una interpretación razonable [...], lo importante es “entender algo”, no necesariamente “entenderlo todo”».

4.1. O tratamento didáctico da compreensão auditiva e audiovisual

Como acontece em todo o processo de aprendizagem, a maneira mais rápida e efectiva de aprender é, sem dúvida, praticando. A função do professor, perante esta constatação, é a de expor o aluno perante um leque de materiais auditivos e audiovisuais variados, interessantes e, didacticamente, adequados, criando situações que propiciem o desenvolvimento das competências e estratégias dos estudantes.

Segundo Gil-Toresano (2004)³⁹, os objectivos, conteúdos e procedimentos de uma planificação didáctica podem ser estabelecidos em função dos seguintes aspectos:

a. A língua, ou seja, o tipo de texto e a informação que o ouvinte deverá entender. Critérios como a autenticidade e a adequação ao nível de língua dos alunos devem ser tidos em consideração no momento de selecção dos materiais.

b. Os acontecimentos. Deve ser facultado ao aluno o maior número de situações significativas de comunicação. Uma vez mais, a variedade e a qualidade dos materiais são essenciais para a eficácia na sua posta em prática.

c. As habilidades e estratégias cognitivas e comunicativas que o ouvinte deve desenvolver. Aqui, incluem-se extensas listas de classificações de actividades, das quais seleccionamos as seguintes:

- Perceber e discriminar sons e palavras isoladas no continuum oral;
- Discriminar variações fonéticas (assimilações, reduções, elisões);
- Inferir informação não explícita;
- Reconhecer marcadores discursivos;
- Identificar uma intenção plausível do falante;
- Identificar marcas interpessoais;
- Diferenciar opiniões e juízos;
- Seleccionar os pontos pertinentes da informação.

d. A tarefa concreta que o ouvinte tenha que realizar. Aqui incluem-se:

(i) As tarefas para a compreensão ou pré-comunicativas⁴⁰ procuram activar conhecimentos relevantes para a compreensão do material auditivo, bem como criar, no aluno, curiosidade e apetência para saber mais sobre determinado tema.

³⁹ Extraído de Gil-Toresano (2004: 908- 913).

⁴⁰ Mendelson distingue entre escuta estratégica e intensiva. A escuta estratégica inclui actividades de antecipação, como o uso do vídeo sem som; actividades para deduzir informação e a escuta com pausas (que consiste em parar, brevemente, os textos, dando tempo para o aluno digerir e assimilar a informação). A escuta intensiva pretende aperfeiçoar a compreensão oral do estudante, alertando-o para elementos relacionados com a forma e o uso da língua falada. Referimos, como exemplos, contrastar padrões entonativos; detectar pausas num texto oral; reconhecer, identificar e/ou contrastar unidades lexicais, etc. (Gil-Toresano 2004: 911).

(ii) As tarefas de compreensão ou comunicativas⁴¹ procuram facultar aos alunos exemplos da língua alvo autênticos, significativos e, essencialmente, interessantes e motivantes. Não devemos esquecer que, como um ciclo vicioso, o sucesso prospera quando o aluno está concentrado no êxito, incentivando-o a continuar a tentar, a praticar e a aprender.

Referimos, a seguir, uma selecção de actividades que pretende dar conta da variedade de modelos que o professor tem ao seu dispor para desenvolver a competência auditiva dos alunos. Esta escolha não deve ser aleatória, mas baseada nos gostos e necessidades dos destinatários, nas características do próprio material auditivo e nos objectivos didácticos que o professor tenha reservado para a aula. Apesar da bibliografia abundante⁴² sobre estas questões, nesta secção apresentamos, como exemplo e guia de trabalho, uma amostra dessas propostas.

D. Cassany, M. Luna e G. Sanz (1994)⁴³ propuseram a seguinte tipologia de actividades para trabalhar a compreensão auditiva na aula de E/LE:

a. Actividades de reconhecimento. Com elas, pretende-se que os alunos conheçam os elementos do sistema linguístico (fonemas, morfemas e palavras), discriminem oposições fonológicas (como a vogal tónica e átona) ou segmentem a cadeia acústica nas unidades que a compõem (sons e palavras, o artigo e o nome, verbos e pronomes, etc.).

b. Actividades de selecção. Os alunos aprendem, por exemplo, a distinguir, num discurso, as palavras relevantes (nomes, verbos, adjectivos,...) das secundárias (repetições, redundâncias); ou agrupam os diversos elementos em unidades superiores (os sons em palavras, as palavras em sintagmas, os sintagmas em orações, as orações em parágrafos, etc.).

c. Actividades de interpretação. Incluem actividades para a compreensão do conteúdo (compreender a intenção comunicativa, o significado global, as ideias principais, as informações relevantes, etc.) e da forma do discurso (compreender a estrutura ou a

⁴¹ Gil Toresano agrupa estas actividades em 3 tipos: a escuta atenta, selectiva e global. (a) A escuta atenta inclui actividades orientadas ao desenvolvimento da atenção e do raciocínio rápido do aluno, como a resolução de problemas ou o cumprimento de instruções. (b) Na escuta selectiva, o aluno deve obter do material auditivo uma informação concreta. (c) A escuta global procura que o estudante retenha a ideia geral de uma história ou uma sequência, para depois reproduzi-la.

⁴² Cf., entre outros, Richard (1983); D. Cassany, M. Luna, G. Sanz (1994); MCEL (2002: 68); Fernández López (2003: 39); Gonzalo (2006: 7). Conscientes da complexidade da compreensão auditiva e das suas inúmeras possibilidades de exploração, estes autores procuraram apresentar taxonomias de actividades variadas e significativas.

⁴³ Citados por Gelabert, Bueso e Benítez (2002: 15-16).

organização do texto oral); ou captar o tom do discurso (agressividade, ironia, humor, sarcasmo, etc.).

d. Actividades de antecipação. Procura-se que o estudante active toda a informação recolhida sobre uma personagem/tema; saiba deduzir um tema, a linguagem, o estilo do discurso (através de expressões e palavras), e antecipar o que se vai dizer a partir do que já se disse.

e. Actividades para inferir. O aluno deduz dados do emissor (idade, sexo, carácter, etc.); extrai a informação do contexto comunicativo e interpreta códigos não verbais (olhar, gestos, movimentos).

f. Actividades de retenção. O aluno recorda palavras, frases ou ideias para poder interpretá-las mais adiante.

Apresentamos também a tipologia que adaptámos e adoptámos da lista apresentada por Fernández López (2003: 39) para o nível A2.2 por ser determinante em muitas das nossas opções no decorrer da unidade didáctica. Recordamos que, segundo o documento “Metas de Aprendizagem”⁴⁴, este será o nível de língua adequado ao 9º Ano, embora apresente algumas diferenças com o programa em vigor de Juliana Ortega.

(a) Actividades de interacção:

- Compreender intercâmbios simples e habituais;
- Seguir uma conversa e compreender o discurso, ainda que com algumas lacunas;
- Distinguir uma mudança de tema numa conversa;
- Identificar as intenções comunicativas que transmitem os elementos prosódicos.

(b) Actividades de carácter geral:

- Compreender mensagens relacionadas com temas conhecidos (informação pessoal, escola, tempo livre e necessidades imediatas), sempre que sejam expressos de forma clara e pausada.

⁴⁴Este documento está disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/3_oCiclo_Espanhol_LEII.pdf.

(c) Actividades narrativas ou expositivas:

- Compreender relatos curtos, captando a ideia principal e os episódios mais significativos;
- Seguir uma sequência de enunciados orais curtos quando expressos com uma dicção clara e pausada.

(d) Actividades com anúncios e instruções:

- Compreender instruções e seguir indicações simples;
- Captar o conteúdo de anúncios e de mensagens orais claras.

(e) Actividades com retransmissões e materiais gravados:

- Compreender e extrair a informação essencial de passagens curtas sobre temas familiares;
- Captar os pontos fundamentais de notícias e emissões televisivas que tratem temas conhecidos, sempre que sejam articulados de forma clara e pausada;
- Captar partes da letra de canções, depois de se levantarem hipóteses sobre o conteúdo e sempre que essas informações sejam transparentes para um nativo.

O tipo de suporte (programas televisivos, gravações, etc.) para exercitar a compreensão auditiva e/ou audiovisual dos alunos é também diversificado e, tendo em consideração os interesses dos alunos e os objectivos do professor, devem ser seleccionados materiais autênticos, com actividades significativas e que não distorçam as características da comunicação. Os vídeos (ou curtas metragens), os anúncios, as canções, os programas de televisão (noticiários, os programas culturais, documentários, informativos, reportagens, entrevistas, programas lúdicos, telenovelas, filmes, apresentações meteorológicas, etc.), os programas de rádio, as mensagens de telefone, os avisos nos aeroportos e nas estações de comboios, os debates, as conferências, etc., são uma amostra de materiais válidos, a partir dos quais o professor pode orientar e construir as suas aulas (Fernández López 2003: 170 e 211). Sobre as vantagens do recurso a programas televisivos na aula de E/LE, Bravo Bosche considera que

[...] acostumbra al estudiante a enfrentarse a la lengua en uso, con los mismos materiales que llegan a un hispanohablante; aporta muy diversa información cultural, no sólo en los contenidos, sino también en la forma, incluyendo en ésta el contraste entre distintas variedades del español; acostumbra al estudiante a una velocidad propia de la situación real en la que se emplea el idioma; presenta un medio que va a permitir el aprendizaje autónomo, sobre todo en la comprensión auditiva, ya que acostumbra a la rapidez del nativo y a distintos acentos enriqueciendo además el léxico (Bravo Bosch 1997: 188-189).

De facto, acreditamos que, ao combinar som e imagem, são apresentadas aos alunos situações comunicativas autênticas — tal como costumam ocorrer na vida real —, através das quais os estudantes podem ver como as pessoas de outros países — neste caso, dos países de Língua Oficial Espanhola — agem e se comportam em diferentes situações, com as consequentes implicações pragmáticas que daí derivam. Assim, o uso de fragmentos ou seqüências cinematográficas permitirá ao professor salientar o recurso a signos (gestos, mímica, vestuário, expressões faciais, etc.), as reacções emocionais, movimentos e posturas corporais, voluntárias e involuntárias.

Para além de todos os materiais gravados ou adaptados, os estudantes, individualmente ou em grupo, podem gravar — em casa ou na escola — as suas apresentações orais. Este processo estimula a autocorreção — intervindo não só os mecanismos cognitivos, como também os sensoriais —, uma vez que o aluno pode gravar a sua intervenção as vezes que achar necessário, até alcançar os seus objectivos. Os destinatários, por outro lado, poderão testar os seus critérios de avaliação do trabalho dos colegas, incidindo na qualidade, organização e sequenciação da mensagem transmitida (função comunicativa) e na correção linguística (erros formais, discursivos e pragmáticos)⁴⁵.

Nesta secção, pensamos ter dado conta das possibilidades de didactização de um material auditivo/audiovisual, bem como de alguns cuidados prévios para o professor antes da sua aplicação em aula. Cabe ao docente promover a comunicação real na sala de aula, aperfeiçoando as estratégias e actividades próprias da escuta (inferir, antecipar, seleccionar, reconhecer, opinar, etc.). Estas são, sem dúvida, razões mais do que suficientes para a sua inclusão na aula de LE.

4.2. Da teoria à prática: compreensão auditiva/audiovisual e seqüência didáctica

Bastou uma pesquisa superficial pela bibliografia para perceber os pontos centrais em que coincidem os especialistas que se têm debruçado sobre estas questões⁴⁶. Certamente, não se pode deixar o aluno desamparado perante uma audição, esperando que ele depreenda toda a informação e realize, com sucesso, os exercícios propostos. O professor deve elaborar um

⁴⁵ Extraído de Fernández López 2003: 191.

⁴⁶ Cf., entre outros, Coronado González e García González (1990: 228-33); Gelabert, Bueso e Benítez (2002: 17-19); Fernández López (2003: 168-9); Ruiz García (2005).

trabalho bem sequenciado e interessante, procurando motivar os alunos; as actividades devem ser significativas (ter um objectivo concreto) e claramente explicadas aos estudantes, de modo que estes percebam a razão da sua aplicação. Para trabalhar a compreensão auditiva, deve pensar-se a actividade articulada em três etapas:

- Actividades antes da audição (pré-audição);
- Actividades durante a audição;
- Actividades depois da audição (pós-audição).

Na etapa prévia à audição — pré-audição — prepara-se o estudante para escutar. Partindo do princípio que estas actividades suscitem curiosidade e apetência para saber mais sobre o tema e activar conhecimentos que este já tenha acerca do assunto, pode realizar-se uma aproximação ao material através de uma introdução ao texto; a discussão ou levantamento de suposições sobre a temática da aula; ou uma abordagem lexical ou gramatical. Segundo Ruiz García (2005), nesta etapa, o professor deve despertar o interesse dos alunos e facultar explicações claras, concisas e suficientes sobre a audição que se vai realizar.

Na segunda etapa — durante a audição — os alunos escutam o texto para entender a mensagem e determinar a ideia principal — ou as ideias principais —, como acontece quando se ouvem notícias, anúncios, entrevistas, etc. De acordo com o ano e nível de escolaridade, os estudantes podem examinar informações gerais — ou detalhes — de partes de textos orais. Seguir instruções enunciadas na rádio ou escutar o meteorologista na televisão são exemplos de actividades, geralmente bem acolhidas pelos alunos e adequadas ao tratamento da compreensão oral. Esta etapa inclui 3 momentos de escuta, cada um deles com objectivos e prioridades diferentes. Depois de comprovar que todos os alunos entenderam os objectivos da actividade e leram as perguntas, inicia-se a audição do material sonoro ou audiovisual — sem interrupções — com o objectivo de aproximar o estudante ao texto oral em questão, familiarizando-o também com a entoação, o ritmo, a velocidade e a dicção dos falantes. Será na segunda audição que o aluno responderá às actividades propostas pelo professor. No caso de o material auditivo ser muito denso, recomenda-se o recurso a pausas para o estudante ter tempo para escrever as suas respostas. Segundo Ruiz García (2005), nesta etapa, geralmente, também se comprovam e confirmam as hipóteses criadas na pré-audição e realizam-se as actividades propostas. A tipologia das actividades deve ser variada e facilitadora, de modo a permitir que os estudantes façam uso das suas estratégias de aprendizagem para alcançar um alto nível de compreensão. Na terceira audição, professor e alunos comprovam os resultados das actividades. Neste

momento, o trabalho em grupo é uma boa alternativa para os ouvintes partilharem as respostas com os colegas, corrigindo-se mutuamente.

Por fim, a terceira etapa — pós-audição — é, segundo Ruiz García (2005), uma fase determinante, na qual se incentiva os alunos a reflectirem abertamente sobre o texto; a mensagem captada; as principais dificuldades, dúvidas ou problemas em determinados fragmentos e as consequentes propostas de melhoria; assim como o levantamento de temas de debate e discussão. Nesta fase, pode ainda integrar-se o material auditivo com as outras actividades linguísticas, como a expressão oral e escrita; ou introduzir o estudo de estruturas gramaticais.

Estas 3 etapas, presentes na grande maioria das actividades receptivas de teor comunicativo, possuem uma importância fulcral nas de compreensão auditiva, levando os alunos a desenvolverem os seus *skills* e a assimilarem, progressivamente, os conteúdos programados.

Não deve ser esquecido, porém, que há alguns aspectos da LE que são mais fáceis de adquirir que outros: enquanto algumas matérias exigem a prática e a repetição⁴⁷, outras são assimiladas quase instintivamente. As necessidades dos alunos e suas dúvidas na aprendizagem não devem ser ignoradas e o professor, cumprindo o seu papel de facilitador, deve conhecer as áreas onde os problemas se concentram, ajudando os seus alunos a confrontar as dificuldades e superar os obstáculos. Para tal, recomenda-se o uso de todo o tipo de estratégias e materiais, entre os quais ocupam um papel destacadíssimo — como não poderia deixar de ser — as gravações áudio e audiovisuais, que dão conta da matéria primeira de que são feitas as línguas.

4.3. Dificuldades e sugestões para o tratamento da compreensão auditiva e audiovisual

Para um tratamento adequado e equilibrado da compreensão auditiva, o professor tem que efectuar escolhas no momento de didactizar o texto oral. Critérios como o formato (tipo de suporte), o conteúdo tratado (temático/sociocultural, funcional, lexical, gramatical) e o uso que o docente faz deles são fundamentais. De um modo geral, e apesar de o professor procurar recursos autênticos — realizados *por* e *para* espanhóis —, na prática, estes materiais

⁴⁷ Referem-se às áreas problemáticas do ensino. No caso do Português e do Espanhol, por serem línguas tão próximas, as dificuldades, muitas vezes, advêm das diferenças subtis que passam despercebidas ao aluno. Fernández López apresenta uma lista de aspectos gramaticais, lexicais, fonéticos e ortográficos que oferecem maior dificuldade aos alunos portugueses que aprendem espanhol (2003: 83-86).

apresentam uma dificuldade considerável para os alunos. Assim, os textos orais oferecidos aos estudantes de E/LE, principalmente nos níveis iniciais, apresentam características peculiares que, facilitando o entendimento dos mesmos, os revestem de uma superficialidade pouco natural: o uso da pronúncia padrão, a dicção pausada e pouco natural, o ritmo discursivo lento e uniforme, a entoação com oscilações forçadas, as orações completas e respeitando a ordem SVO⁴⁸, as repetições de determinadas formas linguísticas e o uso formal da língua, evitando coloquialismos ou vulgarismos. Tendo em conta estes e outros problemas decorrentes do uso de materiais auditivos/audiovisuais, nesta secção, apresentamos algumas dificuldades recorrentes quando se trabalha com gravações, completadas com algumas sugestões para tornar as aulas mais interessantes e motivadoras.

Quando um ouvinte se depara com o sistema fonológico de uma LE, as dificuldades para decifrar e interpretar o código linguístico são evidentes. James (1988), inclusivamente, compara estes obstáculos aos problemas de um indivíduo com deficiências auditivas que, fruto da sua condição, também apresentará limitações na descodificação da mensagem oral, ainda que por razões distintas.

Neste sentido, Finocchiaro (1973: 107)⁴⁹ salienta as dificuldades evidentes de um falante nativo que não está familiarizado nem com a linguagem do interlocutor nem com a situação, considerando que ele apenas vai perceber 50% da mensagem, sendo, no entanto, suficiente para compreender o sentido global do acto comunicativo. Na aprendizagem de uma LE, e tendo como referência espacial a sala de aula, onde o aluno está em contacto com a LE escassas horas por semana, a sua perícia no uso da língua é bastante mais limitada, se comparada com a competência comunicativa de um falante nativo. Partindo deste pressuposto, certamente que as restrições de um aluno de LE são bem mais impeditivas da comunicação, ultrapassando largamente os 50% acima mencionados. Alguns factores que podem dificultar a compreensão oral de um ouvinte quando exposto a outro “sistema fonológico” são:

- Em certos casos, a personalidade do aluno interfere directamente no processo de aprendizagem. Isto é, os alunos tímidos e introvertidos podem revelar dificuldades na altura de compreender e adquirir a LE, se os seus medos e receios os privarem

⁴⁸ Corresponde também à ordem frásica canónica em português: sujeito-verbo-objecto.

⁴⁹ Citado por Lindsay Burford: 2008 3-4.

das condições psicológicas idóneas para, por exemplo, escutar e compreender um texto oral⁵⁰.

- Factores como a dicção, a fluidez e o ritmo do emissor, bem como a claridade e a coerência da mensagem oral podem ser determinantes para a compreensão auditiva.
- Para um aluno que adquire uma LE, a compreensão auditiva é, particularmente, desafiante. A compreensão efectiva de um texto oral exige do ouvinte o êxito em dois processos mentais complexos e simultâneos: o reconhecimento do sistema fonético da LE — que, geralmente, provoca no ouvinte estranheza — e o processo de segmentação — que permite que o ouvinte reconheça o início e o fim de uma cadeia falada.
- As audições sem imagens dificultam a compreensão dos alunos devido à ausência das referências dos deícticos e da linguagem não verbal dos interlocutores (gestos, movimentos corporais, postura, expressões faciais...), etc. (Gelabert, Bueso e Benítez 2003: 12).
- No caso das canções, é frequente registarem-se alterações da ordem frásica e da duração das sílabas tónicas ou átonas para ajustá-las à melodia, dificultando assim o reconhecimento de cada um dos elementos que constituem o texto.
- As curtas-metragens apresentam-se como um material altamente rico e produtivo para ser didactizado em aula. A boa recepção entre os alunos, a complementação dos sinais visuais e auditivos e a presença da dimensão pragmática e sociocultural são factores decisivos para a sua prolixa exploração didáctica na literatura sobre E/LE. Para além disso, as actuais curtas-metragens espanholas reúnem características que favorecem a sua inclusão: o suspense, que prende o espectador até ao final; a imprevisibilidade das situações; o final, geralmente aberto e receptivo a múltiplas interpretações; e a brevidade dos excertos cinematográficos, que é, em simultâneo, uma vantagem e um inconveniente para a exploração - didáctica. Se, por um lado, pode ver-se o excerto audiovisual na sua totalidade; por outro, esses mesmos limites impostos pelo tempo obrigam a uma condensação de

⁵⁰ Cf., no capítulo 2 da primeira parte do relatório, “A motivação e a carga emocional como dinamizadores da aprendizagem”.

informação que, por vezes, é impercetível para os alunos. Deste modo, o recurso a estes materiais obriga a um trabalho acrescido na aula, nas fases prévia e posterior ao visionado, de modo a alertar o aluno sobre o conjunto de informações que lhe tenham passado despercebidas ou que não tenham sido compreendidas: as contradições e os duplos sentidos; o simbolismo; a presença de vozes *off*, etc. (Martín Leralta 2009: 39).

É importante que os professores que queiram trabalhar com estes materiais tenham presente uma série de factores no momento prévio à selecção, bem como na sua aplicação na aula. Assim, e procurando aperfeiçoar as práticas do docente, melhorar a compreensão auditiva dos alunos e anular algumas das dificuldades acima enumeradas, apresentamos uma selecção de sugestões e recomendações ao professor de LE.

- Com o objectivo de enriquecer a competência comunicativa dos alunos, o professor deve apresentar ao aluno materiais autênticos que retratem situações de comunicação tão reais quanto possível, excluindo a abordagem artificial e superficial (Gelabert, Bueso e Benítez 2003).
- Para cativar o interesse dos estudantes, os materiais e as actividades, para além de interessantes, motivantes e — se for o caso — divertidos, devem estar bem sequenciados (Córdoba Cubillo e outros 2005).
- As actividades de compreensão auditiva devem ser elaboradas com o objectivo de diagnosticar as dificuldades do aluno na compreensão de textos orais, e ajudá-lo a entender melhor o conteúdo das mensagens orais transmitidas; e não para testar o seu (des)conhecimento sobre determinada matéria, como se de um teste de avaliação se tratasse (Gelabert, Bueso e Benítez 2003: 11). A audição deve repetir-se as vezes que for necessário, inclusive no momento da correcção, porque servirá para que o aluno tenha a oportunidade de exercitar a competência oral, pondo, desta vez, à prova os conselhos e as sugestões do professor.
- O docente deve assegurar-se de que o aluno possui conhecimentos prévios sobre o tema ou a situação abordada. Para esse fim, é importante incluir nas suas actividades uma fase de pré-audição e, se possível, o apoio de elementos visuais. Não podemos esquecer que “entender” algo é incorporar uma nova informação, e

quando se carece de algum tipo de conhecimento sobre determinado assunto, a compreensão torna-se mais difícil.

- A dificuldade de uma tarefa de compreensão auditiva reside na actividade, e não no texto; ou seja, em grande parte dos casos, as dificuldades provêm daquilo que se está a solicitar, da sua adequação ao nível de desempenho do aluno, assim como da formulação das perguntas, da sua falta de clareza, pertinência ou concisão.
- Alguns dos exercícios que o professor de LE apresenta correspondem ao esquema de “verdadeiro/falso”, dando uma margem nula de interpretação ou reflexão pessoal dos alunos.
- Se o professor pede ao aluno que seja imperativo no cumprimento de prazos, também ele deverá ser pontual nas funções que lhe competem. O aluno deverá receber *feedback* em tempo oportuno sobre o seu desempenho; bem como pistas de superação das dificuldades. Na correcção de certos trabalhos, e com certos alunos, é pertinente que o docente faculte as respostas correctas antes de corrigir o exercício com todo o grupo para que eles possam avaliar, individualmente, o seu desempenho, rever o exercício passo a passo, e analisar os erros obtendo, por si próprios, o *feedback* do seu trabalho.
- Num exercício de compreensão auditiva, o professor deve alertar os alunos de que não é relevante que eles compreendam todas e cada uma das palavras que aparecem no texto, mas que sejam capazes de perceber o sentido global da mensagem oral; de discriminar a informação relevante e secundária; de reter na memória, a curto prazo, alguns dados básicos, etc.; em geral, que realizem uma interpretação razoável do que escutaram (Gelabert, Bueso e Benítez 2003: 12).
- Pelas suas características, os materiais audiovisuais ajudam o aluno a inferir informação sobre o contexto do discurso e os seus intervenientes: o estado afectivo (pela expressão corporal, a postura, a direcção do olhar, etc.); o seu grau de compreensão (pelos movimentos de consentimento com a cabeça, a direcção do olhar, etc.); a sua relação (pela maior ou menor proximidade, o contacto físico, etc.); o seu aspecto físico, etc. Este exercício é um treino adequado para o aluno, preparando-o para uma situações comunicativas reais, nas quais ele terá que

deduzir, em tempo real — ou seja, no decorrer de uma conversa —, informações sobre o seu interlocutor e o contexto do discurso (Brown e Yule 1983: 57).

Esperamos que esta secção sirva de orientação para o professor de LE, alertando-o a não desvalorizar nem ignorar as dificuldades dos alunos, mas procurar, sempre que possível, soluções para os problemas, evitando que o estudante desista ou perca o interesse. Se o aluno não é capaz de perceber os sons, a entoação, as pausas, a acentuação, as palavras e/ou as frases, enfim, a cadeia sonora da LE, não poderá interpretar o que está a ouvir; e, conseqüentemente, também não será capaz de integrar esse *input* para, a partir dele, responder a uma solicitação. Uma forma de combater este obstáculo passa pela selecção de materiais adequados, interessantes, motivadores e originais, passíveis de cativarem a atenção dos alunos e de tornarem a actividade mais produtiva. Certamente, as listas que apresentámos poderiam alongar-se mais em função das características específicas do grupo — e dos membros desse grupo — ao qual se está a ensinar. Cabe ao professor conhecer e compreender os seus alunos, resolver e atenuar as suas dúvidas e receios, esperando que, desse modo, todos beneficiem com a aprendizagem.

5. Actividades com canções

Como já tivemos ocasião de constatar ao longo destas páginas, o uso da canção na aula de E/LE conta com uma tradição longa. Em certos casos, o potencial didáctico deste material não é reconhecido pelos professores, sendo usado de uma forma bastante limitada, para “preencher espaços” entre actividades ou para recompensar e premiar os alunos após uma sessão longa e fatigante. Consideramos este aproveitamento deficiente e desadequado, uma vez que a canção é um material auxiliar tão valioso e benéfico como qualquer outro. São diversas as propostas de actividades planificadas a partir de canções, com diferentes abordagens, explorações e reflexões teóricas⁵¹. A extensão destas listas dá conta da infinidade de exercícios por descobrir e pôr em prática, e cujos resultados podem ser surpreendentemente positivos. É importante ter em mente que uma das razões para a motivação dos alunos é a novidade.

⁵¹ Cf., entre outros, Santos Asensi (1999); Judit Jacobovich (2001); Gil-Toresano (2001); Pérez de León (2001); Llorián González (2002); Muñoz Varela (2003); Santamaría Alonso (2004); Ruiz (2005); Gonzalo (2006); Lozano González (2008 e 2009).

Uma vez mais, remetemos para Santos Asensi (1999), que apresenta uma classificação⁵² consistente e funcional de actividades com canções, em função de duas questões fulcrais: «el uso central o periférico de la música en la clase, y la presencia o no de textos en las piezas».

a) Segundo o uso da música na aula, o tipo de actividade ou sequência de actividades adoptada e os objectivos:

- Actividades complementárias ou de apoio. Incluem (i) actividades de introdução, revisão e reforço de estruturas gramaticais, fonéticas, semânticas, etc., (ii) actividades ilustrativas (salientam aspectos histórico-culturais) e (iii) actividades de enlace (procuram criar, no aluno, curiosidade e apetência para saber mais sobre o tema).
- Actividades e tarefas comunicativas. Têm como objectivo incentivar a prática e integração das competências da língua.
- Unidades didácticas. Agrupam uma sequência de actividades sobre um tema comum — neste caso, a canção — mas que pode ter vários pontos de interesse; promove um tratamento adequado e equilibrado dos conteúdos gramaticais, socioculturais, linguísticos; e deve proporcionar situações significativas e relevantes nas quais o aluno possa praticar a sua competência comunicativa.

b) Segundo a exploração do texto ou da música das canções:

- As actividades que só exploram as letras das canções. Nestas actividades, o professor deve romper com os velhos exercícios tradicionais de preenchimento de espaços, procurando aplicar nas suas aulas toda uma gama de sugestões variadas, interessantes e divertidas que explorem as diversas dimensões da língua.
- Actividades que só exploram o ritmo das canções. O professor deve trabalhar, em aula, os estilos musicais que o aluno possa não conhecer, alargando, assim, os seus horizontes culturais. Deste modo, propomos a inclusão de música clássica, instrumental ou alternativa. Para além disso, estes estilos de música são ideais para «estimular las destrezas creativas de los estudiantes orientándolos [a] recrear mundos imaginarios o proyectar las propias experiencias y sentimientos» (Ruiz García 2005).

⁵² Santos Asensi 1999: 136, citado por Ruiz García 2005.

Santos Asensi (1995: 133-5), inspirado na taxonomia de técnicas de trabalho de textos de Duff e Maley, apresenta uma tipologia semelhante, mas focada na manipulação das letras das canções.

1. Reconstrução. O texto encontra-se desordenado ou incompleto na sua forma e o aluno tem que ordená-lo ou completá-lo. Aqui podem misturar-se palavras, linhas, versos ou parágrafos na canção; apresentar o final ou o começo; omitir a pontuação; eliminar alguns elementos; etc.
2. Redução. Os alunos rejeitam certos elementos no texto, por exemplo, formas gramaticais, reduzindo parágrafos ou frases;
3. Expansão. De acordo com o critério do professor, os estudantes acrescentam elementos a um texto, de modo a expandi-lo;
4. Substituição. Os alunos substituem alguns elementos do texto. Podem mudar-se os tempos verbais; parafrasear; procurar antónimos ou sinónimos; mudar o género da personagem (e, conseqüentemente, os adjectivos e nomes);
5. Emparelhamento. Consiste na procura de correspondências entre grupos de elementos. Podem ser utilizados princípios e finais de canções, ou fragmentos de canções que os alunos têm que associar a fotografias ou imagens, etc.;
6. Mudança de formato. Pode formatar-se a canção para, por exemplo, uma carta, um texto publicitário ou também para imagens, fotografias ou desenhos;
7. Seleccção. Os alunos escolhem de acordo com um critério ou um propósito. Inclui actividades como: encontrar, na canção, uma citação que sirva como título; apresentar várias canções a um concurso; apresentar várias possibilidades de parafrasear uma canção, etc.;
8. Hierarquização. Tem sentido quando se trabalha numa unidade didáctica sobre canções ou, pelo menos, ouve-se mais que uma. Pode pedir-se ao aluno para ordenar um grupo de canções de acordo com um critério, por exemplo, a formalidade na linguagem, riqueza de vocabulário, a facilidade de compreensão, etc.;
9. Comparação e contraste. Assinalam-se as semelhanças e as diferenças entre, pelo menos, duas canções. Pode discutir-se qual, entre elas, é a mais emotiva, a mais poética, a mais complexa, etc.;
10. Análise. Consiste num estudo mais detalhado sobre a canção e os seus elementos. Pode explorar-se o emprego de determinado elemento gramatical, procurar palavras-chave,

reflectir sobre a adequação da letra de uma canção (texto) a um determinado estilo (musicalidade e ritmo), etc.

Ao contrário do que se possa pensar, a bibliografia sobre o uso da música na aula de LE começa a ser numerosa. No entanto, é pertinente alertar ainda para a fraca consideração que a música merece em alguns currículos. Segundo Ruiz García (2005), a falta de confiança das editoriais relativamente ao potencial didáctico das canções espanholas, os problemas legais e o elevado custo económico que esta aposta implica, explicam esta lacuna.

Não havendo uma compilação extensa de tarefas com canções em espanhol, a Internet, e em particular, a secção “Didactiteca” do Centro Virtual Cervantes, oferece algumas actividades interessantes, confirmando que o uso da canção na aula de E/LE é tão válido e eficaz como qualquer outro material. Felizmente, a tendência está a ser a de publicar mais e melhores actividades, aperfeiçoando exercícios e melhorando técnicas.

Apresentamos, em seguida, uma selecção de propostas⁵³ retiradas da Didactiteca que, por diferentes razões, nos despertaram o interesse. Entre todas, destacamos a actividade proposta por Lidia Lozano González⁵⁴ (2009) porque acreditamos na sua contribuição para a variedade, dinamismo e originalidade na aula de E/LE. Nesta proposta, frisamos o facto de os alunos serem os responsáveis pela procura e selecção de informação sobre um tipo de música, fomentando, assim, a autonomia do estudante, ao mesmo tempo que se retira do professor a exclusiva responsabilidade de fornecer todos os materiais e recursos. De facto, são fortemente recomendadas todas as tarefas que impliquem o aluno nas actividades, reforçando o seu papel de agente activo no processo de ensino/aprendizagem. Esta didactização privilegia a interacção oral entre os estudantes, o trabalho em grupo, o levantamento de sugestões e o tratamento de hipóteses, usando sempre a língua espanhola como instrumento de comunicação. Estamos de acordo com este método de trabalho porque acreditamos que a preparação dos materiais não cabe somente ao professor mas este deve partilhá-la com os alunos, abrindo um espaço de responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e acentuando o seu papel de agente dinâmico.

⁵³ Na Internet, estão disponíveis diversas propostas de planificações e actividades com canções. Destacamos a Didactiteca (clicar para ver) e o endereço http://www.todoele.net/canciones/cancion_list.asp.

⁵⁴ Esta actividade intitula-se *¡Estaba cantado!* e foi proposta por Lidia Lozano González em 2009. A descrição da actividade, bem como os objectivos e as fichas elaboradas pela autora podem ser consultados em http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_09/16022009.htm

Tendo a canção como elemento central na aula, na proposta de Lozano González não são esquecidos os conteúdos culturais, as actividades de algumas estruturas gramaticais — apesar de remetidas para segundo plano — nem os aspectos fonéticos. Desta forma, numa só aula, a autora confirma que é possível trabalhar, para além da canção — e, a partir de esta — outros conteúdos: gramática, léxico, fonética, etc. Para finalizar, a autora sugere um *karaoke*, estimulando os alunos a entrar «en contacto con su alma de artista y con la emoción que transmite la canción». Não tendo realizado nenhuma sessão de *karaoke*, contornámos esta situação, permitindo que, no momento das audições, os estudantes cantassem. Na verdade, consideramos esta alternativa igualmente viável para os nossos alunos, tendo em conta os limites de tempo impostos pela estrutura curricular do Mestrado em Ensino.

A autora recomenda, vivamente, que, ao longo do ano lectivo, se façam várias audições e que se escute uma variedade de estilos musicais e cantores diferentes⁵⁵, de modo a oferecer ao aluno uma amostra abreviada — mas diversificada — da música espanhola e hispano-americana, e combater assim a monotonia na sala de aula.

Em segundo lugar, destacamos também a didactização proposta por Santiago Alonso (2004)⁵⁶ que nos cativou pela sua organização e sequência lógicas, assim como pela diversidade de recursos. Remetendo os conteúdos culturais para primeiro plano, o autor apresenta uma riqueza de materiais — quer pictóricos, quer musicais e textuais — mas sem tornar a aula demasiado densa e fatigante. De facto, esta diversidade de recursos permite ao professor chegar a um maior número de alunos que, de acordo com as suas formas predilectas de aprendizagem⁵⁷, se sentirão atraídos por actividades diferentes. Acreditamos que aulas de língua, são também aulas de cultura, em que informações relevantes sobre literatura, pintura e outras manifestações artísticas — desde que pertinentes — são sempre importantes. Ao propor

⁵⁵ Das planificações encontradas, salientamos a valorização dos diversos estilos musicais, desde os de carácter mais internacional (pop, rock, folk, baladas românticas, etc.) aos mais tradicionais da música em espanhol (flamenco, tango, salsa, rancheras, boleros, etc.).

⁵⁶ A actividade proposta por María Santamaría Alonso tem como objectivo aproximar os alunos do universo de Frida Kahlo e a prática linguística (a pintura e o *Diario* de Frida Kahlo, e a música de Pedro Guerra: “*El elefante y la paloma*”), e foi retirada de http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/abril_04/19042004.htm

⁵⁷ Partindo das 9 Inteligências Múltiplas desenvolvidas por Howard Gardner, todos os alunos, legitimamente, revelam, maior ou menor facilidade na aquisição dos conteúdos quando deparados com determinado tipo de material. Assim, há alunos que privilegiam o trabalho com textos — orais ou escritos —, apresentando grande sensibilidade ao som, à sintaxe e à semântica (Inteligência Linguística); outros que optam pelo cálculo, a lógica e a razão (Inteligência Lógico-Matemática); ou o uso das mãos e do corpo para expressar ideias e sentimentos (Inteligência cinético-corporal/motora), etc. Para além destas, Gardner reconhece ainda as Inteligências: musical, naturalista, espacial, intrapessoal/emocional, interpessoal e existencial.

esta sequência, os seus objectivos passam por aproximar os alunos a referências da cultura hispanoamericana — Frida Kahlo, Pedro Guerra — complementando-as com actividades de outra natureza (compreensão escrita e expressão oral).

Em terceiro e último lugar, referimos a proposta *Pongamos que hablo de Madrid* de Ana Rocío Ortiz Pérez de León⁵⁸, que parte da canção de Joaquín Sabina, que dá título à actividade, para incidir em referências culturais relativas a Madrid e, em geral, à vida cidadina. Como actividade de pré-audição, os alunos são convidados a partilhar o que sabem de Madrid (situação geográfica, história, lugares famosos, equipas de futebol, etc.). Após a audição da canção, da partilha de opiniões e da confirmação de previsões, são propostos exercícios que pretendem munir os estudantes de informações gerais — mas relevantes — sobre a *movida madrileña* (grupos mais significativos, intérpretes mais destacados e a sua evolução, outras canções, etc.). Os estudantes devem pesquisar na *Internet* as informações que respondam às questões propostas pelo professor, com o objectivo de enriquecerem o seu repertório de referências culturais.

Não faltam, pois, motivos que justifiquem a incorporação do elemento musical na aula de E/LE. As canções, para além de activarem os mecanismos de memorização, são especialmente úteis para trabalhar os diferentes conteúdos, incluindo os culturais. Por outro lado, a sua capacidade para relacionar-se com os interesses dos estudantes, o seu mundo afectivo e as suas experiências, motiva e desinibe o grupo, criando um ambiente mais confortável entre os seus membros e propício à aprendizagem.

Contudo, não há fórmulas mágicas e será, em última instância, o professor quem terá de apoiar-se nos seus conhecimentos, na sua experiência e na sua intuição na altura de decidir que estratégias, técnicas, procedimentos são os mais adequados para os objectivos a atingir.

⁵⁸ Esta actividade intitula-se *Pongamos que hablo de Madrid* e foi proposta por Ana Rocío Ortiz Pérez de León, em 2001. A descrição da actividade, bem como os objectivos e as fichas elaboradas pela autora podem ser consultadas em http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_01/03082001.htm.

PARTE II

Aplicação didáctica

Introdução

Nesta segunda parte, focamos a atenção nos aspectos ligados mais directamente com a prática educativa na escola em que realizámos a nossa intervenção, isto é, a unidade didáctica concebida, na qual combinamos elementos relativos ao tema geral abordado — a canção — e outros de carácter mais geral relacionados com a metodologia de ensino e planificação, a escola e o grupo de alunos, etc.

Esta segunda parte do relatório está dividida em cinco secções, cujo conteúdo resumido passo a expor.

A primeira secção incide sobre a fase de apresentação e caracterização da escola onde foi realizado o estágio e do grupo de alunos com que trabalhei, que influenciou, em todos os aspectos, a forma como organizámos as aulas: a maior ou menor flexibilidade das planificações, as músicas seleccionadas e, em parte, a escolha da tarefa final. Após uma primeira fase de contacto e recolha, tratamento e análise de dados de diagnóstico (v. Anexo A), traçámos o perfil, individual e colectivo, dos alunos, tanto relativamente às suas condições de estudo, como os seus conhecimentos sobre a música, em geral, e a música em espanhol, em particular, e as suas dificuldades e facilidades na aprendizagem da língua espanhola.

A segunda secção centra-se na unidade didáctica. Reflectimos sobre os aspectos metodológicos preliminares que orientaram as nossas opções e os papéis desempenhados por cada um dos actores implicados no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Neste sentido, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR)⁵⁹ foi a nossa referência mais presente. Utilizámos uma metodologia comunicativa

[...] orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de “tarefas” na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social (QECR 2001: 29).

Dentro dessa orientação “para a acção” destinada a preparar o aluno para situações verosímeis ou reais dentro e fora da aula, adoptámos como metodologia de

⁵⁹ Este documento está disponível no endereço http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf

ensino/aprendizagem o *enfoque por tarefas*. As repercussões desta decisão serão perceptíveis, nomeadamente, no modo como se combinam as diferentes competências comunicativas — produtivas e receptivas — na planificação da sequência didáctica e nas actividades que se vão realizando no seu percurso.

Segue-se a terceira secção. Descreve-se a unidade didáctica concebida, a par de algumas considerações sobre as opções adoptadas: o título da unidade didáctica; o tema tratado (palavras-chaves); o tempo previsto; os destinatários; o seu nível de domínio; a descrição da tarefa final; a apresentação dos objectivos, dos conteúdos e dos materiais.

Ao realizar uma sequência como a que apresentamos nesta unidade, tínhamos como objectivo geral que os alunos ampliassem os seus horizontes em relação à música cantada em espanhol e, na medida do possível, despertar-lhes o gosto pela sua audição. Em termos comunicativos, pretendíamos melhorar as capacidades de os estudantes se desenvolverem numa conversa sobre música, de acordo com o seu nível de língua. Esta unidade implicou a realização de um trabalho de pesquisa intenso e diversificado, onde se consultaram diversas páginas na *Internet*, estudaram-se várias planificações *online*, e descobriram-se outras que serão de grande utilidade no futuro. Os materiais que encontrámos foram um auxílio precioso e um modelo para as nossas planificações; no entanto, é difícil, para não dizer impossível, encontrar uma sequência de actividades que nos agrade e seja útil do princípio ao fim — relativamente às tarefas, ao tema, aos objectivos e conteúdos, ao nível de competência dos alunos, etc. —. É por isso que, na maioria dos casos, defendemos — e aconselhamos — a opção de construir algo parcial ou totalmente novo, adaptado às características do grupo de alunos e do próprio docente. Por esta razão, e, subtilmente inspirados por alguns modelos, elaborámos as nossas planificações. Os materiais presentes no portal de *Todoele.net* também foram de grande ajuda na construção da nossa sequência didáctica.

No trabalho sobre música, não podemos esquecer um dos recursos mais populares à escala mundial, Youtube, que nos permitiu descobrir um mundo de canções, escutá-las, eleger as melhores versões e os videoclips mais interessantes e adequados para os alunos.

Para solucionar dúvidas de vocabulário ou construções sintácticas, também foram utilizados outros recursos disponíveis *online*, como o *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia de la Lengua e o fórum e dicionário plurilingue *Wordreference*, entre outros.

A quarta secção está dedicada à execução da unidade didáctica, com referência à sequência planificada e a todos os passos ou etapas das aulas. Trata-se da apresentação e descrição idealizada das 7 sessões, nas quais justificamos a inclusão de cada actividade,

apresentamos a sua descrição, os objectivos e conteúdos, as principais competências trabalhadas e o tempo previsto para a sua realização. Finalizo esta secção com uma compilação de notas e observações relativas às situações mais relevantes que ocorreram na aplicação da unidade didáctica. Deixa de ser a descrição idealizada que estava no papel — e descrita no ponto anterior —, para ser o relato da sua concreção, com todas as mudanças que daí advém, juntamente com as incidências de maior interesse e notas relativas à recepção por parte dos alunos às diferentes actividades e etapas da unidade.

Finalizo esta segunda parte do meu relatório final de Mestrado em Ensino com uma secção dedicada à avaliação. Aqui inclui-se uma reflexão sobre a importância da avaliação, os tipos de avaliação passíveis de serem usados — destacando aqueles mais relevantes para a nossa unidade didáctica — e, por fim, descrevemos o trabalho que os alunos realizaram e os objectivos de cada uma das tarefas (intermédias e final) de que era composta esta unidade: um caderno com poemas de canções e textos breves explicativos/argumentativos, um CD gravado com 5 canções, os comentários que os alunos deviam introduzir e subir para o portal de *Youtube* e a colocação da música na rádio da escola.

1. Fase de diagnóstico

1.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária Luís de Freitas Branco (ESLFB)⁶⁰ começou a sua actividade no ano lectivo de 1980/1981, iniciando-se nela o Ensino Secundário a partir do ano escolar 1986/1987. Os Cursos Nocturnos do Ensino Recorrente surgiram em 1995/1996 e, neste momento, funcionam também o Ensino Secundário Recorrente Nocturno, os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Cursos Profissionais (CP).

Implantada no concelho de Oeiras, freguesia de Paço de Arcos, na periferia de Lisboa, a ESLFB situa-se numa zona essencialmente residencial. Para além da comunidade nacional, a população escolar tem vindo a integrar um número crescente de imigrantes provenientes dos países africanos de Língua Oficial Portuguesa, Brasil e Países do Leste Europeu.

⁶⁰ Luís de Freitas Branco, nascido em Lisboa em 1890, foi um importante compositor, pedagogo, ensaísta, publicista e investigador que, em 1995, foi adoptado como patrono da Escola.

No que respeita às instalações, a escola foi sofrendo várias alterações de construção. Actualmente, é constituída por sete edifícios ou blocos, um Bloco de Balneários de Educação Física e um Pavilhão Desportivo. Na totalidade, a escola possui 38 salas de aula, 22 gabinetes, 12 laboratórios, 2 bares, 1 papelaria/reprografia, 1 refeitório e 1 sala de audiovisuais, para além das necessárias salas dos funcionários auxiliares e instalações sanitárias. Tem, também, dois campos de jogos exteriores, apresentando um deles pisos com relvado sintético. Recentemente, a escola sofreu uma intervenção, proporcionando um acesso facilitado a meios informáticos em todas as salas de aula.

A Biblioteca Escolar (BE) ou Centro de Recursos Educativos (CRE) da escola está acessível a todos os alunos e professores desde as 8h às 23h. Os seus usuários têm acesso à *Internet* e a diversos livros, e podem trabalhar individualmente ou em grupo. Para além de oferecer condições de trabalho e pesquisa, a BE fomenta várias actividades, tendo um papel extremamente activo no seio da comunidade escolar. Destacamos, dessas actividades, o clube de poesia “Os jogralitos”, com os objectivos de suscitar o gosto pela leitura, ensinar a recitar poesia e dar a conhecer os poetas portugueses; a criação de um Boletim Informativo trimestral para divulgar as actividades e iniciativas a dinamizar pela BE/CRE, e divulgar as novidades chegadas à Biblioteca; a actualização do blogue da BE/CRE “Um Passo no Paço”, de modo a incentivar os alunos para a expressão escrita, utilizar um meio ligado às novas tecnologias para comunicar, e promover a autonomia e a criatividade; a criação do projecto “Encontros com o Livro”, procurando, essencialmente, diversificar estratégias, actividades e estilos de ensino para a superação de dificuldades detectadas e desenvolver o gosto pelos livros e pela leitura; a organização de seminários, palestras e conversas com escritores (Luísa Fortes da Cunha, Margarida Fonseca Santos, Dr. Carlos Martins e Sandra Carvalho,...) e de uma Feira do Livro na Escola.

O Departamento de Línguas conta com um Plano Anual de Actividades, entre as quais cabe salientar: concursos de leitura; “Ortografiadas”, procurando promover a qualidade ortográfica da escrita, dinamizar hábitos de leitura, estimular o gosto pelo conhecimento, incentivar os alunos a atingir graus de excelência na expressão escrita, a usar o dicionário e exercitar o trabalho de cópia e de reescrita; a representação de peças de teatro; e a dinamização de projectos com vista a melhorar as competências dos alunos a Inglês.

Relativamente ao Departamento de Espanhol, destacamos algumas actividades para o ano lectivo 2010/2011: a dinamização do jogo “¿Qué conoces del mundo hispano?”, com o objectivo de reconhecer aspectos sociais e culturais (hábitos, tradições, costumes, música) de

Espanha e dos países de expressão espanhola; a visita à Expolíngua e a participação no concurso "¿Conoces España?", fomentando o contacto com a língua e a cultura espanholas; a comemoração do Dia do Espanhol, com o fim de promover o convívio entre a comunidade escolar, envolvendo-a nas tradições espanholas; a realização de um intercâmbio de turmas da escola com turmas do *Instituto Español de Lisboa*, de modo a suscitar a partilha de experiências culturais e escolares, incitar os alunos a utilizar a LE para conhecer jovens espanhóis e desenvolver a competência linguística da expressão oral; destacamos ainda o projecto pedagógico “Espanhol para Todos”, para professores e funcionários, que pretende desenvolver a competência comunicativa num contexto de recriação de situações do quotidiano, promover a auto-estima dos formandos e estimular a partilha de experiências.

As salas de aula dos diversos pavilhões têm, em geral, uma forma quadrangular com mesas duplas. A luminosidade não é um problema, visto uma das paredes ser rasgada por janelas. O tipo de quadro, dependendo do pavilhão/bloco, é preto ou branco; mas todas as salas estão equipadas com um computador para uso exclusivo do professor. O docente pode enriquecer as suas aulas com um leitor de CD ou um retroprojector, necessitando, para isso, de requisitá-lo junto da auxiliar da acção educativa responsável pela manutenção do material nesse pavilhão.

A ESLFB é a maior escola do concelho de Oeiras, tanto em número de alunos como de turmas, e foi pioneira na implementação dos CEF e CP. Neste ano lectivo 2010/2011, a escola conta com os serviços de 186 professores e 38 funcionários. Relativamente à população estudantil actual, frequentam a ESLFB 1430 alunos. A escola oferece aos estudantes formação no Ensino Básico (3º ciclo): 7º, 8º, 9º (398 alunos); no Ensino Secundário (Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos): 10º, 11º, 12º (539 alunos); e noutros cursos de nível secundário — Ensino Secundário Recorrente e Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos (493 alunos) —.

O ensino do Espanhol na escola teve o seu início no ano lectivo 2007/2008. No ano 2010/2011, existem 6 professores de Espanhol na Escola (3 efectivos e 3 contratados); o número de alunos que opta por esta disciplina tem vindo a aumentar substancialmente nos últimos anos e, neste ano académico, registaram-se 363 inscrições. Acompanhando, progressivamente, os níveis dos alunos, a disciplina de Espanhol é leccionada a estudantes do Ensino Básico — 7º, 8º e 9º Anos (148 alunos) —; Ensino Secundário — 10º Iniciação (85 alunos); 10º Continuação (23 alunos); 11º Iniciação (85 alunos); — e Cursos de Profissionais (22 alunos).

A professora cooperante com quem trabalhei lecciona Espanhol a turmas do 7º, 9º e 10º Anos. Apesar de este ser o seu segundo ano na ESLFB, conta já com uma experiência de 7 anos, construída ao longo de passagens por outros estabelecimentos de ensino.

Os manuais de Espanhol em vigor na escola são: *Español en marcha 1* (7º Ano); *Español en marcha 2* (8º Ano); *Eco B1+* (9º Ano); *Eco A1 + A2* (10º de iniciação e de continuação, respectivamente); *Español en marcha 3* (11º Ano) e *Espanhol 1,2 e 3 de Areal* (Cursos Profissionais)⁶¹.

1.2. Caracterização dos alunos

Os diagnósticos iniciais foram aplicados, exclusivamente, ao grupo ao qual leccionei a unidade didáctica criada, ou seja, a turma D do 9º Ano de escolaridade — inscrita no terceiro ano de Espanhol LE (II), integrado por 23 alunos. O nível de competência em LE previsto para este nível não é rigorosamente claro, pois observamos uma diferença entre os objectivos do programa em vigor — do qual, embora não se enuncie de forma explícita, se conclui uma competência aproximada ao nível B1 do MEQR — e o documento *Metas de Aprendizagem* do Ministério da Educação (ME) português, que estabelece um nível de saída correspondente a A2.2.

A ficha de diagnóstico (v. Anexo A) entregue aos estudantes, e a partir da qual se realizou o comentário que se segue, resultou de uma pesquisa, selecção e adaptação de perguntas retiradas de distintos modelos do *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*⁶² para conhecer as características individuais dos alunos. Assim, procurámos traçar o perfil linguístico dos estudantes, assinalando os dados mais relevantes e que, de algum modo, justificam algumas

⁶¹ Relativamente aos manuais, adiantamos as seguintes informações. No âmbito do Mestrado em Ensino, no passado trabalhei com o manual *Español en marcha 2* e recebi um feedback negativo da professora cooperante pelo facto de o livro ser algo incompatível com a sua metodologia de ensino — por tarefas —. Este ano lectivo, trabalhei, ainda que subtilmente, com o manual *Eco B1+* e recebi um feedback negativo de alguns alunos que o classificaram como aborrecido e confuso.

⁶² Portfolio europeu de línguas, Educação Básica 10-15 anos

Educación y Nuevas Tecnologías

Pasaporte de lenguas. Enseñanza secundaria

An experience with the ELP in Spain

Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas). Informe técnico

Impresos

das nossas opções didáticas. Procurámos, na medida do possível, ser objectivos, claros e fidedignos; para tal, fundamentámo-nos nas respostas dos alunos, considerando-as todas como válidas, sinceras e importantes para o resultado final.

As questões que integram o primeiro grupo (*¿Quién soy yo como alumno?* - Anexo A) foram adaptadas do *PEL* com o fim de traçar o perfil geral dos alunos. Neste grupo, incluem-se perguntas sobre as condições de trabalho dos alunos; a sua capacidade de organização, por exemplo, na elaboração de planos de estudo e distribuição do tempo, em casa e na escola. Pretendíamos, assim, averiguar, na medida do possível, o seu sentido de responsabilidade, bem como a pertinência e a eficácia das suas práticas. A análise dos dados permitiu-nos concluir que os alunos, em geral, consideram que, em casa, têm um lugar apropriado para estudar, realizar trabalhos e concentrar-se. Para além disso, são responsáveis e maduros em relação aos assuntos da escola, mas confessam que dedicam pouco tempo ao estudo. Quando solicitados a avaliar a sua prestação em aula, muito modestos, os estudantes qualificam o seu trabalho como “bom” ou “suficiente”, o que demonstra sensatez e humildade — qualidades essenciais no processo de aprendizagem. Relativamente às suas disciplinas favoritas, coincidência ou não, as línguas obtiveram mais de 50% dos votos (18), sendo o Espanhol a mais votada; em contrapartida, a Matemática e a História são as menos apreciadas. Referimos o facto de o número de respostas obtidas ascender o número total de inquiridos, uma vez que os alunos tinham a liberdade de responder a 1, 2 ou 3 disciplinas, por resposta. Neste grupo de questões, obtivemos informações relevantes que nos asseguraram que os estudantes tinham à sua disposição os recursos e materiais necessários para cumprir a tarefa final.

A segunda parte do questionário (*La música en la clase de ELE* - Anexo A) foi elaborada com o fim de diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a música, em geral, e a música em espanhol, em particular — a frequência com que a escutam, as suas razões e opiniões —; identificar as suas expectativas relativamente às aulas que iriam receber (v. Gráfico 8); conhecer as suas preferências musicais. No essencial, estes elementos serviram de fonte de informação e forneceram valiosas pistas sobre o que os alunos gostam de aprender e a forma como deveriam ser organizadas as aulas. As respostas foram claras e unânimes: os estudantes são apreciadores de música e, a grande maioria, ouve-a no seu quotidiano (ver Gráfico 1). As razões são igualmente curiosas — os alunos encontram na música uma forma de relaxamento que os faz sentir “mais alegres” (v. Gráfico 3). Quando solicitados para qualificar a importância da música na sua vida numa escala de 1 (nada importante) a 5 (muito importante), 18 estudantes colocam-na nos níveis 4 e 5 (v. Gráfico 5). Esta pergunta reforçou as nossas intuições sobre a

eficácia da música na aula de E/LE. Relativamente às perguntas específicas sobre música em espanhol, tínhamos como objectivos identificar os gostos dos alunos e diagnosticar o seu conhecimento sobre o assunto. 15 estudantes (mais de 50%) admitem que não conhecem muitos grupos de música espanhóis ou hispano-americanos, situação essa que pretendíamos inverter nas nossas aulas; 4 alunos confessam o seu gosto pela música espanhola; e outros 4 manifestam o seu desinteresse (v. Gráfico 6). 11 alunos revelam que o seu nível de motivação para as aulas sobre música é “médio”. Interessou-nos também conhecer os seus gostos e preferências musicais — as respostas sublinham a heterogeneidade da turma, ressaltando a ideia de que o grupo tem que ser visto como uma riqueza de 23 alunos com interesses diferentes. Com o objectivo de conhecer as suas práticas fora da sala de aula, os estudantes foram questionados sobre os lugares e momentos em que costumam ouvir música. Fruto da possibilidade de escolhas, todas foram, mais ou menos, eleitas. Destacamos as seguintes: “em casa”, “no carro”, “quando estou triste” e “quando estou contente” (v. Gráfico 2). Também era do nosso interesse diagnosticar os seus interesses musicais: o *pop* e o *rock* são os dois estilos de música com mais apreciadores nesta turma, factor que tivemos em consideração no momento da selecção das canções (v. Gráfico 4). Relativamente aos cantores espanhóis e hispano-americanos mais familiares para os alunos da turma, as suas respostas não revelaram surpresas: Shakira, Jennifer López e Enrique Iglesias são conhecidos por quase todos os alunos (v. Gráfico 7). Curiosamente, estes artistas também cantam em inglês e, certamente, esta é uma das razões para a sua internacionalização. Nas aulas planificadas, e de acordo com estes resultados, considerámos pertinente apresentar cantores conhecidos (como Juanes) e outros desconhecidos e, assim, alargar os horizontes culturais dos alunos. Acreditamos que a inclusão desta parte do questionário foi fundamental, uma vez que a partir das informações recolhidas, realizámos as planificações e procurámos construir uma sequência interessante, adequada e pertinente.

Se recuperamos algumas das ideias expostas na Teoria das Inteligências Múltiplas, defendida por Howard Gardner, é indiscutível o protagonismo que a Inteligência Musical⁶³ assume no contexto da nossa sequência didáctica. Certamente, quando se refere o

⁶³ A Inteligência Musical é a primeira a desenvolver-se. Desde cedo, as crianças balbuciam e imitam os sons emitidos pelos adultos. A medida que vão assimilando, gradualmente, o sistema linguístico, as crianças abandonam as músicas espontâneas e os jogos produzidos com sons, dedicando-se a cantar músicas próprias da sua cultura. O desenvolvimento desta inteligência depende, em grande medida, do estímulo e da prática cultural; sendo que em certas sociedades, desde cedo, as crianças são incentivadas a exercitar os seus dotes musicais. Os indivíduos com uma inteligência musical desenvolvida são capazes de produzir e apreciar diferentes formas de expressão musical e, ainda que esta capacidade se debilite com a idade, numerosos compositores e intérpretes prolongam a sua actividade até à velhice. Para além desta “inteligência”, Gardner apresenta, na sua proposta, mais 8: motora, linguística, lógico-matemática, interpessoal, naturalista, espacial, intrapessoal/emocional e existencial.

desenvolvimento desta inteligência na sala de aula, não se espera que os alunos mostrem os seus dotes de músicos, mas sim que desenvolvam capacidades de apreciar e discriminar estilos musicais.

A terceira parte do questionário (*¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?* - Anexo A) inclui uma lista de actividades dos níveis A1, A2 e B1, adaptadas do *QECR* e referentes às competências essenciais: compreensão auditiva, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita, interacção oral e escrita⁶⁴. As conclusões são curiosas e esclarecedoras.

Relativamente à compreensão auditiva (v. Gráfico 9), os alunos consideram-se aptos para entender qualquer tipo de texto, desde que pronunciado pausadamente. Estes dados comprovam a prestação, geralmente, positiva dos alunos portugueses quando confrontados com a língua espanhola. O facto de a professora exercitar a compreensão oral dos alunos, propondo actividades autênticas e variadas, e usar constantemente o espanhol para comunicar, justifica, em parte, a aparente facilidade em entender um falante da LE.

Relativamente à compreensão escrita (v. Gráfico 10), os resultados são ainda mais positivos, algo consensualmente explicado atendendo à semelhança entre as línguas e, no caso concreto da turma em que leccionei, pelas oportunidades que a professora cooperante proporciona para os alunos praticarem e desenvolverem essa competência; no entanto, não se podem generalizar os resultados, sendo fundamental dar a devida atenção aos problemas específicos de cada aluno.

É a conversar e a escrever que as dificuldades são evidentes. Relativamente à expressão oral (v. Gráfico 11), as limitações são indiscutíveis. Nas respostas dadas aos descritores do nível B1, e pela primeira vez, há mais respostas negativas que positivas. Os alunos têm consciência das suas limitações no uso da LE, confessando as suas restrições na intervenção em debates ou conversas de forma espontânea. Não obstante, não consideramos que os resultados sejam negativos ou alarmantes porque tudo se aprende a seu tempo, e se os alunos revelam problemas no uso do espanhol, é aí que o professor deverá incidir. Relativamente à expressão escrita (v. Gráfico 12), e apesar de as respostas serem tendencialmente positivas, segundo a nossa

⁶⁴ Na secção reservada às actividades e estratégias comunicativas da língua, o *QECR* reconhece (i) actividades de produção: a produção oral (o utilizador produz um texto oral) e a produção escrita (o utilizador produz um texto escrito); (ii) actividades de recepção: a compreensão oral (o utilizador recebe e processa mensagens orais), a compreensão escrita (o utilizador recebe e processa textos escritos) e recepção audiovisual (o utilizador recebe, em simultâneo, *input* auditivo e visual), (iii) actividades interactivas: a interacção oral (o utilizador da língua desempenha, alternadamente, o papel de falante e de ouvinte) e a interacção escrita (inclui, entre outros, transmitir notas, corresponder por carta ou correio electrónico, etc.); (iv) actividades de mediação: a mediação oral (inclui actividades como a interpretação simultânea, em conferências, reuniões, etc.) e a mediação escrita (inclui actividades como a tradução exacta, literária, os resumos e as paráfrases) (*QECR* 2001: 90–130).

experiência, é aqui que residem algumas das suas maiores dificuldades: a falta de vocabulário, os “falsos amigos”, e a falta de conhecimento da língua e da “cultura geral” podem gerar trabalhos escritos mais modestos. A proximidade dos idiomas (português e espanhol) é, sem dúvida, um factor que alimenta a motivação e o êxito, não só pelas semelhanças entre as línguas, como também pela proximidade geográfica que permite um contacto sociocultural contínuo — elemento primordial na aquisição de uma LE —. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando os alunos não percebem as diferenças subtis entre ambas. Nesses casos, é necessário amparar a aprendizagem com um trabalho de reflexão de teor contrastivo, bem como fomentar o desenvolvimento de estratégias pessoais que ajudem a superar as inevitáveis interferências.

Acreditamos que foi fundamental incluir esta parte no questionário. Para além de os alunos poderem avaliar as suas competências e o seu progresso linguístico, é um material primordial para a planificação do trabalho docente. Um diagnóstico adequado, evidenciando os pontos fracos e fortes do grupo, no seu conjunto, e de cada um dos alunos, permite orientar e adaptar as aulas de modo a combater as carências da turma.

A quarta parte do questionário (*Test sobre plurilingüismo - Anexo A*) tem como objectivo determinar o nível de consciência da dimensão cultural por parte dos alunos, uma faceta iniludível no processo de ensino/aprendizagem de uma LE. Isto é, o facto de existir todo um conjunto de referências e elementos que, não sendo propriamente linguísticos, determinam certos comportamentos e situações, assim como as formas específicas de os exprimir verbalmente noutra cultura. E que tudo isso, sendo diferente do existente na L1 do aluno, merece a nossa atenção e respeito e, em determinados casos, a sua aprendizagem⁶⁵. Nesse sentido, a abertura cultural dos estudantes foi notória, revelando maturidade e compreensão relativamente ao outro, para além do gosto e interesse pela aprendizagem de alguns traços pragmáticos e sociolinguísticos do E/LE.

⁶⁵ A sub-competência pragmática é uma das dimensões da competência comunicativa. Bachman (1990) foi um dos primeiros a reconhecer a sua importância. A pragmática estuda as relações existentes entre os signos e os sujeitos falantes, no sentido de descrever o uso que estes fazem da língua nas mais diversas situações de comunicação. Deste modo, a interacção social e o conhecimento dos traços culturais da comunidade que se pretende conhecer, representam conceitos chave. Segundo o *QEER*,

As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interacções e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas (*QEER* 200:35).

A realização dos questionários foi de suma importância. Se, por um lado, possibilitou o conhecimento prematuro dos alunos; por outro lado, permitiu traçar algumas das suas características pessoais e linguísticas e, conseqüentemente, delinear o perfil de cada um.

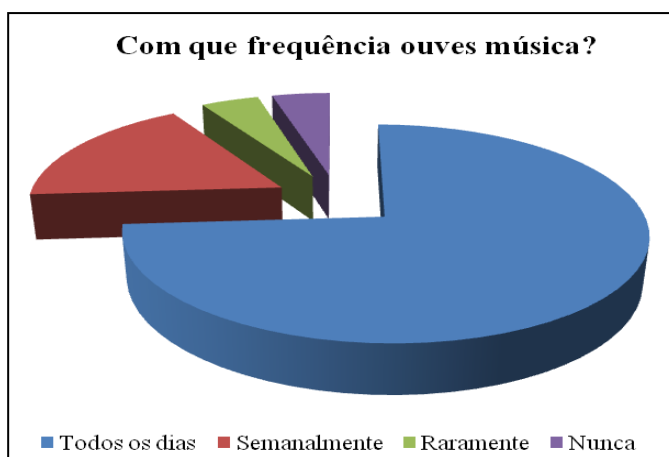


Gráfico 1 - Resposta à pergunta 1 da segunda parte do questionário sobre a frequência com que os alunos ouvem música.

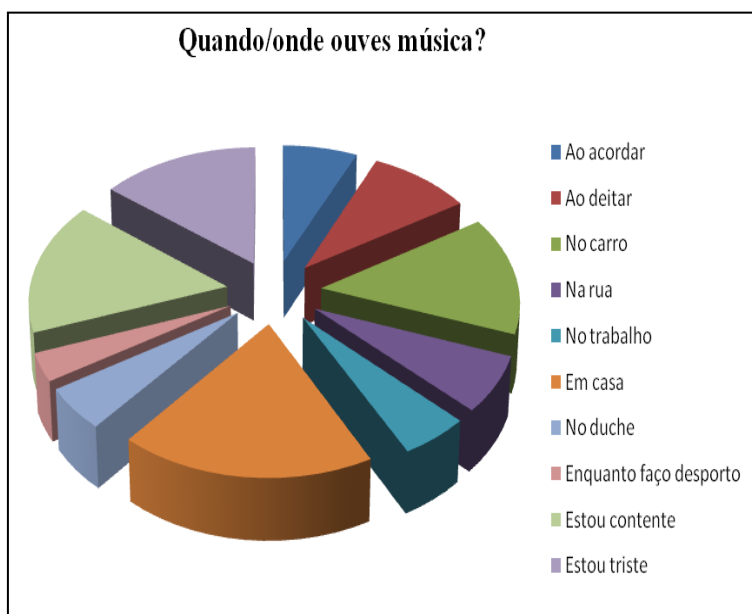


Gráfico 2 - Resposta à pergunta 2 da segunda parte do questionário sobre as alturas e os lugares que os alunos ouvem música.



Gráfico 3 - Resposta à pergunta 3 da segunda parte do questionário sobre as razões pelas quais os alunos ouvem música.

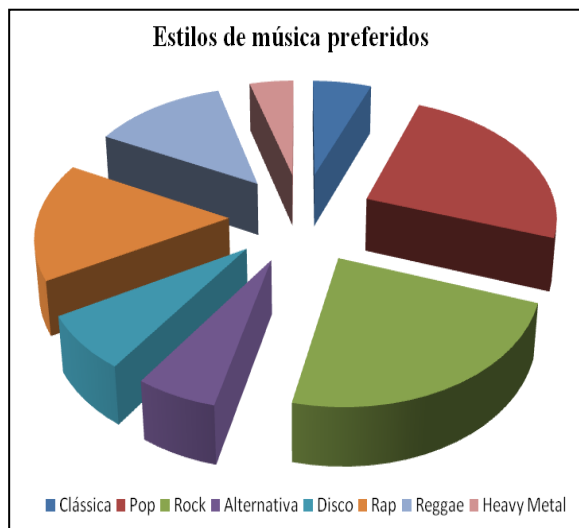


Gráfico 4 - Resposta à pergunta 4 da segunda parte do questionário sobre os estilos musicais preferidos dos alunos.

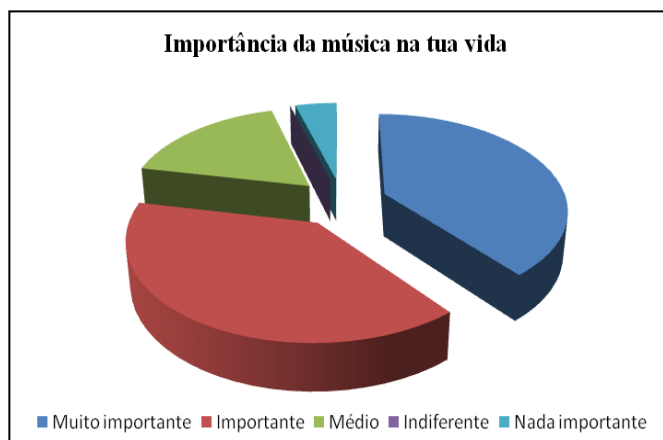


Gráfico 5 - Resposta à pergunta 9 da segunda parte do questionário sobre a importância da música na vida dos alunos.



Gráfico 6 - Resposta à pergunta 11 da segunda parte do questionário sobre a opinião dos alunos relativamente à música espanhola.

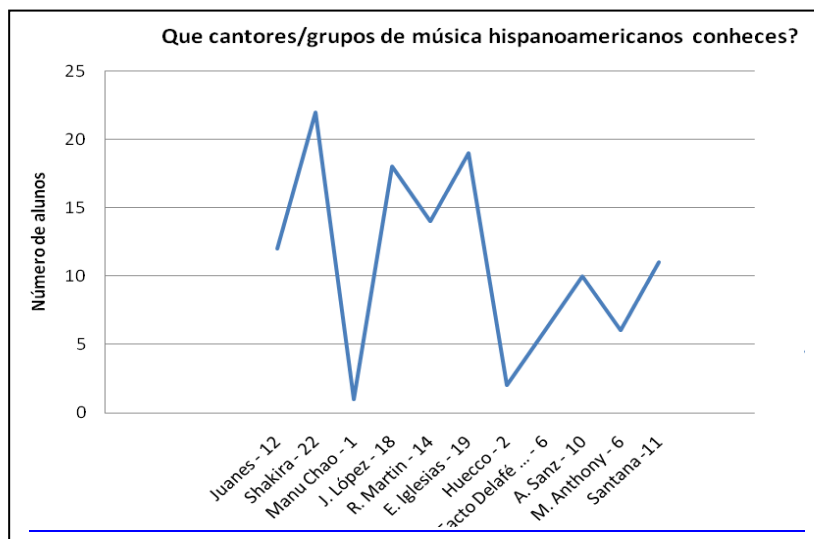


Gráfico 7 - Resposta à pergunta 14 da segunda parte do questionário sobre os cantores hispanoamericanos conhecidos pelos alunos.

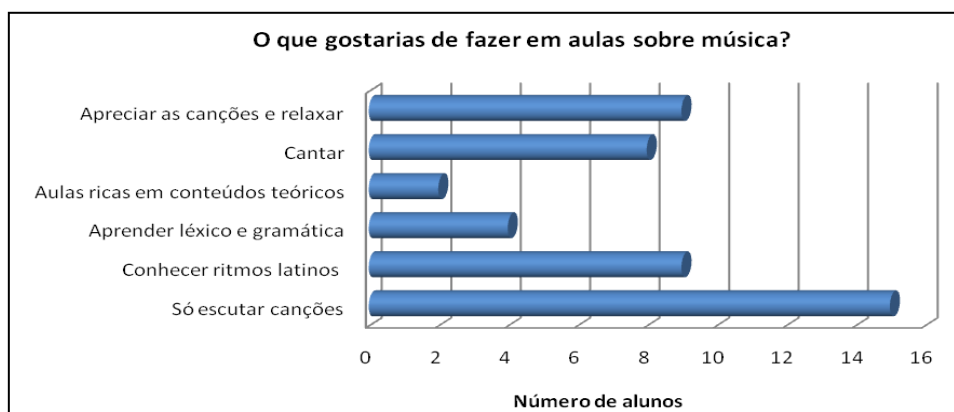


Gráfico 8 - Resposta à pergunta 16 da segunda parte do questionário sobre o que os alunos gostariam de realizar em aula.

1.2.1. O grupo de trabalho e a música cantada em espanhol

Acreditamos que os alunos não desprezam a música espanhola e muitos menos a recusam. No entanto, e fruto de algum desconhecimento, falta de interesse, etc., estes podem oferecer alguma resistência no momento de a escutar.

Esta foi a principal conclusão recolhida da fase de diagnóstico⁶⁶ e da recepção dos estudantes às canções propostas em aula. Na elaboração da nossa sequência didáctica, dedicámos especial atenção às perguntas 4 e 11 da segunda parte do questionário⁶⁷, que incidem sobre os estilos de música preferidos dos alunos e a sua opinião relativamente à música em espanhol.

Deste modo, tomando como referência os resultados das fichas de diagnóstico, a idade e o *background* histórico-cultural dos estudantes sobre música em espanhol, efectuámos escolhas deliberadas, procurando não correr riscos desnecessários. Assim, optámos pela selecção de temas musicais de cantores espanhóis/hispano-americanos que — ainda que não fossem conhecidos por todos os estudantes —, actualmente, têm um papel importante no mercado internacional. De facto, consideramos que tentar motivar e incentivar os estudantes a escutar e a apreciar música em espanhol a partir de um tango de Carlos Gardel ou de um bolero de Los Panchos ou Lucho Gatica, independentemente dos seus gostos musicais, poderia comprometer a recepção dos estudantes às canções. Não querendo generalizar a todos os alunos as informações recolhidas nas fichas de diagnóstico, acreditamos que, em certa medida, dão-nos um perfil bastante fiel da população estudantil portuguesa desta faixa etária (14-15 anos de idade).

Certamente, e num momento oportuno reservado ao estudo e comentário de estilos musicais emblemáticos da cultura espanhola, é de todo o interesse aprofundar esta temática, dando a conhecer aos alunos os grandes temas da canção em espanhol que são considerados marcos para determinados estilos musicais. De facto, a proximidade geográfica e o contacto sociocultural entre os países (Portugal e Espanha) podem favorecer e facilitar a aceitação dos alunos portugueses dessas canções com mais *solera*.

⁶⁶ Frisamos a importância dos questionários e da inclusão de uma fase de diagnóstico do grupo, prévia à elaboração da sequência didáctica, que permite ao professor elaborar as suas planificações, partindo de dados, relativamente, fiáveis.

⁶⁷ Os resultados a estas perguntas estão trabalhados nos gráficos 4 e 6, respectivamente (v. índice de gráficos).

2. Unidade didáctica

2.1. Metodologia de ensino/aprendizagem

A metodologia de ensino/aprendizagem adoptada na nossa sequência didáctica assenta nos princípios do Paradigma Comunicativo, o qual privilegia a comunicação como uma ferramenta indispensável para o uso eficaz da língua meta em situações reais escolares, tendo em conta o contexto em que é ensinada e apreendida a língua. Esta metodologia sublinha ainda a aprendizagem orientada para a acção, na qual o professor deve propor actividades interessantes, autênticas e variadas que satisfaçam as necessidades dos alunos e, acima de tudo, que atribuam ao estudante um papel activo e dinâmico, como “agente social” que é. Sendo o aluno, e já não o professor — como se verificava nos métodos tradicionais — o centro da aprendizagem, a perspectiva comunicativa implica uma mudança de papéis — e de mentalidades — dos actores na sala de aula. O professor «deja de ser la enciclopedia, el juez, para ser la persona que está atenta a las necesidades de sus alumnos, que motiva, suscita, da pistas; observa los procesos, negocia y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones» (Fernández López 2003: 22); o aluno, por outro lado, também tem responsabilidades: «propone, se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya la mejor forma de aprender».

Relativamente aos programas de espanhol propostos por Juliana Ortega (1995), e uma vez que, segundo o ME, são os programas em vigor para o 3º ciclo, nível de iniciação — e, portanto, para os alunos da turma que leccionei (9º Ano de escolaridade) — importa dilucidar alguns aspectos. Citamos a primeira fase deste documento, que, em parte, justifica as opções da autora: «A elaboração do Programa de Espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº. 286/89 [de 29 de Agosto]» (Ortega 1995: 1).

Os Programas de Espanhol de Ortega, apesar de remontarem a meados da década de 90, não estão desadequados — mas sim algo desactualizados — à metodologia de ensino hoje defendida. De facto, este documento é uma herança directa de o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* de 1991 que, embora anterior ao *QEER* (2001), introduz já alguns conceitos que, actualmente, regem o processo ensino/aprendizagem. Assim, apesar de não ser cronologicamente recente e de incorporar uma perspectiva ligeiramente comunicativa —

orientação nócio-funcional — estes programas continuam em vigor para o 3º ciclo, nível de iniciação. Muitos docentes de E/LE, por encontrarem algumas incongruências entre este Programa e as suas metodologias de ensino, procuram inspiração em versões mais recentes e actualizadas, como é o caso dos programas de Fialho e Montes Izco (2009) para o 3º ciclo (nível de continuação) e os programas de Fernández López (2005) para o Ensino Secundário. Todos estes apresentam uma estrutura clara, organizada e fundamentada no *QECR*. Por outro lado, esses programas vão também ao encontro das *Metas de Aprendizagem*, documento promovido pelo ME com o intuito de unificar critérios para a interpretação e futura redacção dos curricula escolares.

Pelos motivos anteriormente expostos, tanto o enfoque de ensino/aprendizagem adoptado, como os objectivos, conteúdos e estratégias adoptados no desenvolvimento da unidade didáctica apresentada neste relatório são o resultado de uma leitura de síntese de todos os documentos directamente relacionados com as tarefas do professor de E/LE em Portugal.

2.2. Metodologia de planificação

Actualmente, convivem várias opções metodológicas aplicadas ao ensino das LE, desde os métodos tradicionais até às propostas mais ortodoxas dentro do enfoque comunicativo, passando por uma larga e sensata posição ecléctica, partilhada por um número não desprezível de docentes. Relativamente às orientações metodológicas, é fundamental reconhecer que, com alguma frequência, o aparecimento de um novo método com traços aparentemente singulares, não é mais do que a reformulação de métodos anteriores, estando o “novo” radicado no “velho”:

Desde una perspectiva histórica, uno no puede sino plantearse serias dudas sobre el carácter “revolucionario” de los cambios en metodología. Se comprueba con frecuencia que lo que se presenta como radicalmente “nuevo” no es sino la reformulación de ideas “viejas”, aunque a veces es preciso reconocer que tales ideas se perfilan y definen con mayor nitidez y se adaptan mejor a las exigencias de los tiempos que corren. No se puede negar la existencia de avances en cuestiones metodológicas, pero sí parece obligado aquilatar las conclusiones excesivamente triunfalistas y admitir que la didáctica de lenguas contiene muchos elementos enraizados en la tradición y derivados de ella, junto con otros que constituyen avances o sólo adaptaciones a lo que el pensar y el sentir de cada época pide⁶⁸.

Acreditamos que se entende melhor o trabalho do professor na sala de aula através de «una reflexión sobre las aportaciones teóricas que se han producido en los últimos años en todo

⁶⁸ Sánchez Pérez (1992: 2), *apud* Santos Gargallo (2004: 56).

lo relacionado con los factores psicolingüísticos implicados en el aprendizaje»⁶⁹. Contudo, centrar-nos-emos naquele que é designado como “enfoque comunicativo por tarefas”, que foi o que guiou o nosso trabalho.

O enfoque por tarefas é um dos mais recentes desenvolvimentos dentro do paradigma comunicativo. Obedece a determinados procedimentos e considera a *língua* como um instrumento de comunicação complexo, obrigando a um conhecimento profundo da mesma, de modo a garantir uma competência comunicativa dos alunos em toda a extensão do conceito (linguístico, discursivo, sociocultural e estratégico). M. Breen, descrevendo os programas baseados em tarefas, ressalta os seguintes elementos:

(i) su representación de la competencia comunicativa como el trabajo y consecución de una serie de tareas; (ii) su dependencia directa de las contribuciones de los aprendices por lo que se refiere a la activación de la mencionada competencia comunicativa que los aprendices aportan en cualquier tarea, y (iii) su énfasis sobre el proceso de aprendizaje como contenido apropiado durante el aprendizaje de la lengua (1990: 4).

A definição de *tarefa* pode corresponder a qualquer actividade quotidiana básica. Na perspectiva metodológica adoptada, uma *tarefa* é uma actividade concreta que se prevê realizar na aula, ou a partir da aula, e que se converte no centro da planificação de uma unidade didáctica. Segundo Melero Abadía, o ensino comunicativo mediante *tarefas* não é nem um enfoque nem um método, mas uma proposta para levar à prática o ensino comunicativo das LE (2000: 703). Este procedimento pedagógico procura proporcionar processos de comunicação reais na sala de aula, centrando-se na forma de organizar, sequenciar e concretizar as actividades de aprendizagem. D. Nunan (1989) — um dos “pilares” do ensino mediante tarefas — define a *tarefa comunicativa* como uma unidade de trabalho na aula, a partir da qual os alunos aplicam e praticam as técnicas de compreensão, manipulação e produção de textos, e interacção na L2⁷⁰. Toda a tarefa proposta nas aulas deve ser motivante, interessante, desafiante e significativa; deve relacionar-se com a realidade dos estudantes; estimular a aprendizagem autónoma e promover estratégias de superação de obstáculos à comunicação. E, claro está, abranger as competências básicas (falar, ler, escrever e escutar).

De alguna manera, pasamos de la teoría a la acción, de los contenidos a los procesos: no se quiere saber, sólo, cómo se pide una información y hacer ejercicios en clase de entrenamiento, para ponerlo en práctica cuando se necesite; se trata ahora de hacerlo de

⁶⁹ Cf. García Santa-Cecilia (1995: 25). Na sua exposição, a referida autora percorre um pouco da história das metodologias com mais sucesso. Não sendo do nosso interesse esta incursão histórica, limitamo-nos a enumerar a proposta apresentada por Santos Gargallo (2004): método tradicional ou de gramática e tradução, métodos de base estrutural, métodos nócio-funcionais, paradigma comunicativo (moderado) e o ensino baseado em tarefas (Santos Gargallo 2004: 54-82).

⁷⁰ Nunan (1989: 10) *apud* Estaire e Zanón (1990: 4).

verdad, y esto desde la misma clase. Ese es el cambio que propugna el trabajo con tareas o proyectos, dentro del mismo enfoque comunicativo: el pasar a la acción, cumpliendo, en clase, tareas interesantes que incitan, en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo⁷¹.

Existem formas distintas de elaborar uma unidade didáctica mediante tarefas. Da proposta de Alba e Zanón (1999)⁷², seguida na elaboração da nossa unidade, traduzimos as indicações dadas:

Quadro para a classificação de uma unidade didáctica mediante tarefas

1. Seleccionamos um tema ou centro de interesse tendo em conta os interesses, a experiência e o nível dos alunos;
2. Planificamos uma tarefa final ou uma série de tarefas para o final da unidade;
3. Determinamos os objectivos da unidade;
4. Especificamos os conteúdos necessários para a realização das tarefas finais;
5. Planificamos a unidade mediante tarefas comunicativas e possibilitadoras;
6. Planificamos os instrumentos e os procedimentos para a avaliação dos objectivos, actividades e unidades como parte integrada na programação.

No modelo de Alba e Zanón (1999), primeiro elige-se «el tema, ámbito o centro de interés que dará coherencia a la unidad y cuya elección debe ser negociada con los alumnos teniendo en cuenta sus intereses» (Melero Abadía 2004: 705). É indispensável que, na medida do possível, a eleição do tema envolva os alunos, de modo a reflectir os seus gostos, sendo uma forma eficaz de os aproximar ao espanhol. Antes de eleger a tarefa final, Fernández López (2003) recomenda, mediante fichas de diagnóstico, a realização de «un acercamiento motivador al tema o a la situación, con el fin de superar los tópicos y las banalidades» (2003: 152). Comprovando também a importância deste momento inicial, Estaire e Zanón (1990) consideram que a selecção do tema constitui o ponto de partida, bem como um elemento chave para a preparação da tarefa final.

Em seguida, professor e alunos «establecerán la tarea final que habrán de realizar al final de la unidad» (Melero Abadía 2004: 705). Esta tarefa pode ser sugerida pelo professor ou pelos alunos, mas negociada e acordada por todos. Os alunos poderão sugerir algumas propostas de tarefas finais que, para além de serem válidas, interessam aos seus criadores. Para além disso, é possível que, como professores cautelosos, o docente tenha já pensado em alguma tarefa final que se assemelhe a alguma das referidas pelos alunos (Fernández López 2003). Assim, o ensino mediante tarefas «permite la inserción de las decisiones de los alumnos a lo largo de todo el proceso generando, por sí mismo, un currículo “a medida” de los alumnos

⁷¹ Fernández López (2001:14) *apud* Melero Abadía (2004: 704).

⁷² Outros autores precedem e/ou seguem este modelo (com alterações subtis). Cf., entre outros, Estaire e Zanón (1990 e 1994); Nunan (1996); Estaire (2004).

(características, número, nivel, etc.), los profesores (experiencia, limitaciones, etc.) y el contexto educativo (en el país de la lengua enseñada, en otro país, etc.)»⁷³.

A posteriori, «se especificarán y delimitarán los objetivos de aprendizaje» (Melero Abadía 2004: 705) que devem corresponder ao que os alunos irão cumprir, praticar e/ou adquirir. Segundo Estaire e Zanón, a «especificación de objetivos de comunicación constituye el punto de referencia de todos los elementos relacionados con la *realización de tareas como eje central de la unidad* cobrando, por tanto, una singular importancia» (1990: 8).

A etapa seguinte consiste em «especificar y delimitar los contenidos necesarios para poder realizar la tarea final: funcionales, gramaticales, temáticos, léxicos, discursivos, socioculturales y estratégicos» (Melero Abadía 2004: 705). Uma vez escolhida a tarefa final, incide-se sobre o que é necessário saber fazer na nova língua para poder concretizá-la. Apesar de a delimitação dos objetivos e conteúdos ser competência do professor, acreditamos que é importante envolver, gradualmente, o aluno neste processo, para que tome consciência de que, para além de realizar uma tarefa, e mais importante, está a aprender Espanhol (Fernández López 2003: 154). Estaire e Zanón também defendem a intervenção dos alunos, considerando que «el hecho de que conozcan los objetivos/meta de su trabajo es altamente positivo. Esto redundará en una toma de responsabilidad ante su propio aprendizaje y facilitará su tarea de autoevaluación» (Estaire & Zanón 1990: 8).

Segue-se o momento de delinear as tarefas intermédias «que posibilitarán y facilitarán a los alumnos la realización de la tarea final» (Melero Abadía 2004: 705). Visto estas actividades auxiliarem e orientarem o aluno nas diferentes etapas da unidade, não devem ser inventadas pelo professor, mas antes depreendidas, procurando facultar aos alunos pistas que os encaminhem ao sucesso na realização da tarefa final (Fernández López 2003: 153). Nas actividades intermédias propostas na nossa unidade didáctica, tentámos fixar a atenção dos alunos em aspectos concretos da língua, trabalhando, sobretudo, a compreensão auditiva e a expressão oral. Para além disso, procurámos que todas as informações e instruções transmitidas aos estudantes ao longo da unidade fossem claras, de modo a facilitar a compreensão, e evitar ambiguidades e confusões.

⁷³ Cf. Zanón (1990: 4). Apesar de aconselhado e proposto por especialistas na área da Didáctica, a nossa sequência didáctica, bem como o tema da unidade não foram negociados com os alunos nos parâmetros que os autores propõem. Como alternativa, os seus gostos e preferências foram tidos em conta a partir da fase de diagnóstico. De facto, acreditamos existir alguma incompatibilidade entre o conceito de “negociação” e a sua aplicação prática, visto o docente ter um programa anual previamente definido. Assim, e como alternativa a esta “negociação” pouco viável, consideramos fundamental fomentar um compromisso que permita a intervenção do aluno e, ao mesmo tempo, contemple as necessidades educativas exigidas no currículo.

Por fim, «la evaluación y autoevaluación se incorporarán al principio, durante y al final de la unidad» (Melero Abadía 2004: 705).

É pertinente assinalar que a *enseñanza comunicativa mediante tareas* não recusa o estudo da gramática, defendendo a incorporação destes conteúdos na sequência didáctica sempre que sejam indispensáveis para concretizar determinada actividade. O centro da aula é a tarefa final (e não a gramática) e tudo gira em função de ela. Deste modo, os elementos gramaticais necessários vão, progressivamente, introduzindo-se, levando o aluno a descobrir o funcionamento da língua em determinado ponto concreto, sem apresentar mais explicações que as necessárias para cumprir a função pretendida. De um modo geral, no ensino de uma LE, tende a separar-se as actividades comunicativas e o trabalho gramatical e, em muitos casos, quando se trabalha a gramática não há comunicação, o que, de alguma forma, contradiz os princípios orientadores do paradigma comunicativo. Teóricos como Sharwood-Smith (1981); Fotos e Ellis (1991) ou Loschky e Bley-Vroman (1993) procuraram desvendar a relação entre a gramática e o paradigma comunicativo mediante tarefas. Dos seus trabalhos, ressalta o conceito de “consciencialização gramatical” (*grammar consciousness-raising*), que descreve o aumento de consciência dos alunos que se vão apercebendo do funcionamento da gramática e da sua relevância no funcionamento da língua⁷⁴.

Relativamente às nossas opções didácticas, e com os objectivos de promover o diálogo e a interacção oral e facilitar o trabalho dos alunos, optámos por privilegiar o trabalho em grupo (no caso particular da tarefa final), não descurando a pertinência do trabalho individual. Acreditamos que os tipos de agrupamento — individual ou colectivo — devem adaptar-se aos diferentes momentos do processo de aprendizagem. Segundo Fernández López (2003: 193), o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e de comunicação pois, quando confrontados com uma dificuldade, os alunos activam os mecanismos que os levam à resolução de problemas. Em certos casos, e para certas actividades, o trabalho em grupo pode ser mais proveitoso que o trabalho individual, pois há maiores possibilidades de sucesso, e o êxito reforça a motivação e fortalece as relações no grupo. Para além disso, no trabalho em grupo reduzem-se os erros, pois, entre todos, os alunos corrigem-se mutuamente; fomenta-se a criatividade e a autonomia, e favorece-se a participação de todos.

No entanto, temos consciência e apercebemo-nos de alguns inconvenientes decorrentes deste tipo de trabalho quando a aprendizagem não se produz em imersão, isto é, quando a língua

⁷⁴ Extraído de Melero Abadía 2004: 707.

franca entre os alunos e a língua exterior, fora da escola, não é a língua em aquisição. Salientamos, no caso do ensino de E/LE a alunos portugueses, o recurso, quase constante, nas actividades de grupo ou de pares, à LM; para além de um problema secundário, quando os objectivos são outros, mas que vale a pena salientar: a existência de erros que ficam por corrigir, uma vez que os alunos trabalham autonomamente, alheios à supervisão do professor. A experiência mostra-nos, também, que há estudantes que rejeitam o trabalho em grupo, porque o consideram uma perda de tempo, ou porque, para eles, é mais cómoda a postura passiva em que o professor lhes fornece todos os materiais, bem como os resultados a alcançar. De qualquer modo, é necessária a persistência e paciência do docente para criar esse hábito nos alunos e para comprovar as vantagens desta forma de aprender a língua.

Contudo, decidimo-nos pelo enfoque por tarefas porque achamos que é a opção metodológica que melhor garante a relação das actividades comunicativas realizadas no âmbito escolar com as que o aluno pode encontrar na vida real. Para tal, partimos, sempre que possível, das suas experiências, facilitando aprendizagens significativas e propondo tarefas que favoreçam o contacto entre o que se sabe e o que se vai aprender. Pretendemos ainda fomentar o interesse espontâneo dos alunos na aula, tendo em conta as singularidades de cada um; adaptar os métodos e os recursos aos seus gostos gerais; utilizar recursos variados que facilitem a assimilação de conteúdos; estimular momentos que permitam o confronto, a tomada de decisões colectivas, a ajuda mútua e a superação de problemas mediante o diálogo; e, finalmente, criar uma atmosfera de aceitação mútua e cooperação, promovendo a organização de grupos de trabalho e a distribuição de tarefas e responsabilidades.

Como conclusão, e retomando as ideias de Fernández López (2003: 148), uma unidade didáctica deve considerar as necessidades e interesses dos alunos (tarefas, objectivos e situações); deve articular as actividades de forma lógica e racional, facilitando o processo de aprendizagem da LE; deve promover a prática integrada das diferentes competências; estimular situações de comunicação autênticas; proporcionar material adequado, fidedigno e interessante; possibilitar e fomentar o progresso dos alunos; deve ser consistente e rigorosa; etc. Acima de tudo, acreditamos que deve responsabilizar o aluno de que de ele depende o sucesso da aprendizagem, e o professor não é mais do que um meio para esse fim⁷⁵.

⁷⁵ Com orientações semelhantes, García Santa-Cecilia (1999), afirma que o *Plan Curricular* do Instituto, guia para os professores de E/LE da instituição espanhola e para os seus centros de ensino espalhados pelo mundo, proporciona uma base de referência comum que deve adequar-se às distintas situações de aprendizagem. A flexibilidade do currículo, assim como o desejo de considerar o aluno como centro das decisões no processo de ensino/aprendizagem, são os dois traços essenciais do PC, que, pela sua própria natureza, está submetido a uma constante revisão. Para além disso, o PC pretende capacitar os alunos para

3. Unidade didáctica planificada

Título: *Soy todo oídos.*

Temas tratados: Canções, música, estilos de música, cantores espanhóis e hispano-americanos, som, melodia, ritmo, instrumentos musicais, dados gerais sobre Colômbia.

Tempo previsto: 450 minutos.

Destinatários: A turma é composta por 23 estudantes (9º Ano) de 14/15 anos de idade.

Nível de domínio: Segundo o programa em vigor, um nível B1, aproximadamente. No documento *Metas de Aprendizagem*, do Ministério da Educação português, é atribuído um nível A2.2.

Tarefa final: Passar meia hora de música espanhola durante uma semana na rádio da escola, durante a hora do almoço.

Tarefas intermédias:

1. Em grupo, os alunos terão que seleccionar uma *playlist* de 5 canções espanholas e gravá-las num CD em formato mp3;
2. Em grupo, deverão criar um caderno sobre as 5 canções que elegeram no CD; neste trabalho escrito, os estudantes têm que incluir a letra das 5 canções, a sua direcção *online* e a justificação das suas escolhas. Nesta última justificação, devem procurar, sempre que seja pertinente, utilizar os seguintes tópicos: (i) sentimentos que a canção suscita; (ii) expressar acordo e desacordo com o que diz a letra da canção; (iii) expressar gostos e preferências; (iv) justificar e dar opiniões e (v) comparar e avaliar as suas escolhas;

o uso efectivo do espanhol como veículo de comunicação e, importante desde um ponto de vista metodológico, em conseguir que estes alcancem um maior controlo da sua aprendizagem e que sejam capazes de continuar este processo, de forma autónoma, uma vez finalizado o currículo. Deste modo, e devido à ausência de estudos que comprovem a superioridade de um método, a perspectiva metodológica do PC é, essencialmente, ecléctica, centrando-se na selecção dos procedimentos pedagógicos que pareçam mais adequados à situação de ensino.

3. Por fim, os alunos terão que colocar a justificação, sobre cada uma das canções, no portal de *Youtube*.

Objectivos:

- Desenvolver-se numa conversa sobre música;
- Integrar o uso das TIC nas actividades de aprendizagem;
- Reconhecer o registo formal e informal, bem como as variantes gráficas não normativas, em *chats* e *foruns* de Internet;
- Partilhar e ampliar o conhecimento, experiência e interesse sobre cultura, sociedade, turismo, geografia e fronteiras, etc.;
- Aceitar e valorizar a diversidade cultural e musical como parte do património comum;
- Desenvolver atitudes de respeito relativamente às outras culturas e reflectir sobre a tolerância e a solidariedade;
- Planear uma actividade: fazer sugestões; reagir a propostas; trocar ideias e experiências pessoais; expressar sentimentos e emoções; mostrar acordo e/ou desacordo; dar opiniões; justificar; e fazer valorizações e comparações.

Conteúdos

Funcionais:

- Expressar sentimentos e emoções: *me siento..., me provoca..., me molesta..., me da ganas de..., estoy...*;
- Opinar: *creo/pienso/opino que, (a mí) me parece que, en mi opinión, para mí, desde mi punto de vista, a mi modo de ver, según + indicativo; no creo/pienso/opino que,“ (a mí) no me parece que + conjuntivo;*
- Expressar acordo: *yo también, de acuerdo, desde luego (que sí), a mí también, es verdad/cierto, por supuesto;*
- Expressar desacordo: *yo no, (yo) no lo veo así, eso no es así, a mí no, ¡qué va!, pero ¿qué dices?;*
- Justificar: *porque..., la verdad es que...;*
- Valorizar (expressar certeza): *es verdad que, es cierto que, es obvio, es evidente, está claro;*

- Valorizar (expressar juízos): *es necesario, es malo, es bueno que, es preocupante, parece una tontería que no, es una vergüenza;*
- Valorizar (expressar estranheza): *¡qué raro que...!, ¡me extraña que...!, me parece raro que...;*
- Usar o comparativo e o superlativo: *es/tiene... más que / menos que / igual que / tan como...; -ísimo, muy..., es el más... de...*

Sociolinguísticos:

- Registo formal e informal (*tú/usted*);
- Variantes gráficas e abreviaturas frequentes em *chats* e *forums* de Internet.

Lexicais:

- Estilos musicais
- Instrumentos musicais
- Estados de espírito e sentimentos

Gramaticais:

- Presente do Indicativo e do Conjuntivo;
- Estruturas superlativas e comparativas.

Materiais:

- Na Internet, os alunos contam com o apoio de uma página (<https://sites.google.com/site/webquestm>) onde poderão resolver dúvidas sobre o trabalho que têm de realizar. Aí aprenderão a procurar canções e letras de música, a baixar canções da Internet para o computador e a gravá-las num CD;
- Leitor de CD;
- Fichas da profesora;
- Quadro e giz;
- Computador;
- Projector;
- Apresentações em *PowerPoint*.

4. A execução da unidade didáctica

4.1. Sequência didáctica

Aula 1: 3 de Janeiro de 2011 (45 minutos)

Sumário:

Introducción a la unidad 4: “Canciones Españolas”.

Grupos de trabajo.

Na primeira aula da unidade didáctica, os alunos e a professora lêem e comentam a ficha 1 (v. material A1). Discute-se o tema da unidade, a tarefa final, os elementos de avaliação, o sistema de avaliação, os prazos de entrega dos trabalhos, o programa das aulas, os grupos de trabalho e a *webquest*.

Aula 2: 7 de Janeiro de 2011 (90 minutos)

Sumário:

Visualización de imágenes.

Audición de la canción “Felicidad” de La Cabra Mecánica.

Estados de ánimo y sentimientos.

Opinar.

Como actividade de pré-audição, em formato *PowerPoint*, a professora coloca diferentes capas de CDs sobre distintos estilos musicais (jazz, rock, heavy metal, música clássica, pop e *flamenco*). Comenta-se e refere-se o que as imagens sugerem aos alunos. Em seguida, os estudantes tentam adivinhar qual das capas de CD se refere ao grupo que vão escutar (La Cabra Mecánica) e faz-se uma reflexão mais detalhada sobre essa capa (v. material B1): os traços da cultura espanhola que conhecem ou que acham mais interessantes, se o desenho da capa é cativante, se o comprariam se o vissem numa loja, etc. Esta actividade foi eleita como introdutória da unidade didáctica porque ilustra, de forma abreviada, a diversidade de estilos musicais; permite que os alunos reflectam sobre vários aspectos suscitados pela visualização das imagens; e que partilhem os seus gostos musicais, as suas experiências e os

seus conhecimentos. Privilegiando a sua expressão oral, esta actividade tem como objectivo central a activação de léxico conhecido e a aquisição de novo vocabulário relacionado com a música, em geral, e os instrumentos musicais, em particular. Prevê-se que não exceda os 10 minutos.

Em seguida, a professora entrega aos alunos a ficha 2 (v. material B2) e dá-lhes uns minutos para que leiam a letra da canção e ordenem o refrão. Durante a primeira audição do tema musical — <http://www.youtube.com/watch?v=4pSTmqINA2Q> — os estudantes escutam para comprovar as respostas do exercício anterior e completam o resto da canção, que apresenta alguns espaços em branco. Na segunda audição, escuta-se novamente o excerto musical para comprovar os resultados. Posteriormente, os exercícios são corrigidos em grupo; discute-se o vocabulário problemático, a recepção dos alunos à canção (os seus sentimentos e opiniões), o grau de dificuldade da sua percepção, etc. Evidentemente, a competência predominante é a compreensão auditiva, numa actividade que tem como objectivos principais que os alunos expressem preferências e gostos musicais; associem pronúncia e forma escrita; activem léxico conhecido e adquiram novo vocabulário. O tempo previsto é de 15 minutos. Apesar de a canção ter um grau de dificuldade aparentemente elevado, este não deve comprometer o resultado das actividades, uma vez que os exercícios propostos são acessíveis e adequados ao ano e nível de escolaridade dos alunos. Certamente, a adequação das canções (e das consequentes actividades) às características do grupo foi uma preocupação constante.

A seguir, e com o objectivo de introduzir os sentimentos e os estados de espírito, a professora pergunta aos alunos como se sentiram enquanto escutavam a canção. Realiza-se a ficha 3 (v. material B3) com os objectivos de proporcionar aos alunos exemplos que indicam a expressão de sentimentos e activar vocabulário relacionado com os estados de espírito (feliz, alegre, amado, triste, nervoso, aborrecido, zangado, impulsivo, apático, insensível, frio...). Na sequência desta actividade, os alunos são incentivados a usar expressões como: *me siento...*, *me provoca...*, *me molesta...*, *me dan ganas de...*, *estoy...*. A expressão oral é, claramente, a competência que se evidencia numa actividade que não deve ultrapassar os 10 minutos.

Depois, lê-se e realiza-se a ficha 4 (v. material B4). Este exercício, a partir dos exemplos, faz a ponte entre os sentimentos/estados de espírito e os tempos verbais que se utilizam quando se opina (presente do indicativo ou presente do conjuntivo). Com a inclusão desta actividade, pretende-se que os alunos expressem sentimentos, estados de espírito e opiniões; usando, para este último caso, expressões, como as que se seguem: *creo/pienso/opino que*, *(a mí) me parece que*, *en mi opinión*, *para mí*, *desde mi punto de vista*, *a mi modo de ver*,

según + indicativo; *no creo/pienso/opino que*, “*(a mí) no me parece que* + conjuntivo. Prevê-se que o exercício ocupe 10-15 minutos da aula. Os alunos recebem a ficha 5 (v. exercícios 1 e 2 do material B5) que complementa os exemplos apresentados na ficha 4 (material B4) e permite que os estudantes fiquem na posse de um resumo esquemático das expressões que indicam opinião, bem como o seu contexto de uso.

Relativamente aos conteúdos gramaticais, revê-se o presente do indicativo e do conjuntivo — com maior ou menor pormenor —, dependendo do grau de dificuldade dos alunos, e realizam-se os exercícios, com o objectivo de praticar os conteúdos focados e comprovar a (in)existência de dúvidas. Prevê-se que a leitura e comentário do esquema, a explicação dos conteúdos gramaticais, e a realização e correcção dos exercícios se prolonguem por 15-20 minutos.

Posteriormente, os alunos recebem o exercício 3 do material B5, que é a aplicação prática de todos os conteúdos (gramaticais e funcionais) reservados para a aula: expressar sentimentos e estados de espírito, partilhar opiniões e a aplicação, adequada, do presente do indicativo ou conjuntivo. Prevê-se que o exercício não exceda os 10 minutos.

Como actividade de pós-audição, é reservado um momento de discussão oral, procurando relacionar o tema da canção (felicidade) com os conteúdos trabalhados na aula. Para além destes, e num exercício em que se privilegia a expressão oral, pretendem promover-se relações de colaboração, cordialidade e confiança na turma através de discussões e debates; fomentar o diálogo, a autonomia e a criatividade; e incentivar o uso da LE numa conversa sobre a “felicidade”. A professora projecta no quadro, em formato *PowerPoint*, as instruções (v. material B6) e os alunos realizam o trabalho em pares. No final, as conclusões de cada grupo são partilhadas com os colegas. O tempo ideal para a consecução desta actividade ronda os 15 minutos.

Aula 3: 10 de Janeiro de 2011 (45 minutos)

Sumário:

La violencia de género.

Audición de la canción “Lo que Ana ve” de Revólver.

Expresar acuerdo y desacuerdo.

Debate.

Como actividade de pré-audição/antecipação, e para contextualizar e introduzir o tema da canção — a violência doméstica —, a professora mostra aos alunos, em formato *PowerPoint*, algumas imagens de mulheres maltratadas. Para inserir também a cultura na aula, formulam-se perguntas que comparem a incidência do problema em Espanha e em Portugal (v. material C1). Mediante esta actividade pretende-se que o aluno active léxico conhecido e adquira novo vocabulário relacionado com a temática; reflecta sobre o problema da violência doméstica; partilhe opiniões e expresse sentimentos. Partindo do princípio que as actividades de pré-audição procuram criar, no aluno, curiosidade e apetência para saber mais sobre o tema e activar conhecimentos que este já tenha acerca do assunto, podiam realizar-se aqui outros exercícios: chuva de ideias; debates/discussões; etc. Certamente, esta selecção fica ao critério do professor que, apoiando-se nas características dos alunos (ano e nível de escolaridade, e idade), deve procurar realizar as escolhas acertadas que garantam, na medida do possível, o interesse e a motivação dos estudantes. São reservados 10 minutos para este momento inicial.

Uma vez comentado o tema, a professora projecta o videoclip <http://www.youtube.com/watch?v=wVKlCfSrw5I>, sem som, e informa os alunos de que vão ver momentos da vida de uma mulher. Depois da projecção, os estudantes comentam a história, com o auxílio da docente que guia as suas intervenções com perguntas sobre as personagens e o enredo. Seleccionou-se esta actividade, entre muitas possibilidades, porque cumpre a função que se procurava: uma forma eficaz e original de, subtilmente, introduzir as expressões que indicam acordo e desacordo — que os alunos são incitados a utilizar ao comentar o *videoclip*. Para além disso, pretende-se que o estudante retenha informação e compreenda uma sequência de imagens sem som; expresse opiniões e sentimentos; e active novo vocabulário. Nesta aula, são privilegiados os seguintes conteúdos funcionais: *yo también, de acuerdo, desde luego (que sí), a mí también, es verdad/cierto, por supuesto* (para expressar acordo) e *yo no, yo no lo veo así, eso no es así, a mí no, ¡qué va!, pero ¿qué dices?* (para expressar desacordo). Prevê-se que a actividade se realize em 7-10 minutos. No final, os alunos ficam com a tabela: “Expresar acuerdo / desacuerdo” (v. material C2).

Em seguida, entrega-se a letra da canção (v. material C3). Durante a sua audição, pretende-se que os alunos reproduzam o refrão, na sua totalidade, e realizem exercícios de interpretação: responder a perguntas (v. exercício 2 do mesmo material), realizar exercícios de escolha múltipla (v. exercício 3 do mesmo material) e associar as respostas às perguntas (v. exercício 4 do mesmo material), retiradas de uma entrevista sobre a violência de género. Deste modo, procuramos conhecer os exercícios que os alunos realizam com maior deleite e

satisfação, para além de dar informações úteis sobre o seu grau de compreensão (global e específico) da canção.

Aula 4: 14 de Janeiro de 2011 (90 minutos)

Sumário:

Corrección de los deberes.

Audición de la canción “Me fui” de Bebe.

Justificar.

Buscando justificaciones: escribir un email.

Como momento de pré-audição, em formato *PowerPoint*, a professora apresenta uma fotografia (v. material D1) retirada do *videoclip* do tema musical <http://www.youtube.com/watch?v=1GsPcOnGiVY>. Sem ter a letra da música e antes de escutá-la, os alunos respondem a algumas perguntas. A inclusão desta actividade — que privilegia a expressão oral dos alunos — pretende proporcionar momentos de reflexão; de partilha de experiências pessoais; de levantamento de hipóteses e a sua justificação; e de activação de informação semântica e semiótica a partir de uma imagem. Prevê-se que o exercício não exceda os 7-10 minutos.

A primeira audição é sem a letra da canção; trata-se de proporcionar aos alunos um primeiro contacto com o ritmo e a melodia, incentivando-os a entender o sentido global da canção. Reflecte-se sobre o impacto da música nos alunos e realizam-se os exercícios de compreensão auditiva da ficha 8 (v. material D2), que os estudantes recebem antes de escutá-la. Conscientes do seu grau de dificuldade, optou-se por esta actividade com os objectivos de praticar a capacidade de compreensão oral dos alunos, alertando-os para as limitações em compreender um falante nativo que foge ao sotaque padrão e à pronúncia pausada. Neste exercício — que não deve exceder os 10 minutos — os estudantes devem identificar as palavras/frases de certas partes da canção e reconhecer que a variedade dialectal da cantora foge ao registo padrão do espanhol. Durante a segunda audição, os estudantes escutam a canção, já com a letra da música, e realizam os exercícios 1 e 2 da ficha 9 (v. material D3). Estes exercícios pretendem introduzir, subtilmente, as palavras que indicam *justificações* (*porque...*, *la verdad es que...*), procurando, também, testar a atenção dos alunos a pormenores e a sua capacidade de retenção de elementos na memória a curto prazo (no caso do exercício 2). A

realização da actividade deve prolongar-se por 12-15 minutos. No final, corrige-se. Posteriormente, a professora distribui o exercício 3 da mesma ficha: os alunos realizam-no, corrige-se, tiram-se dúvidas e trocam-se opiniões/ideias. Os estudantes são informados de que é este tipo de comentários que também eles terão que colocar no *Youtube*, quando realizarem a tarefa final. Optou-se por esta actividade por ser uma forma original e divertida, mas igualmente frutífera, de mostrar aos alunos um tipo de linguagem informal/coloquial que, frequentemente, se encontra nos *foruns*, nos *blogs* e nos comentários que os utilizadores deixam nas redes sociais. Os alunos devem ainda reconhecer marcas do registo formal e informal; e elaborar um comentário pessoal, exprimindo a sua opinião sobre a canção. Prevê-se que o exercício se realize e corrija em 15-17 minutos.

Como momento de pós-audição, os alunos escrevem, na aula, um correio electrónico, procurando responder a todas as questões colocadas pela cantora ao seu destinatário (v. material D4). Este exercício final incentiva os estudantes a usar as expressões que indicam *justificações* — *porque...*, *la verdad es que...* —; informa o docente sobre o grau de compreensão do texto; e permite diagnosticar dificuldades/limitações na produção escrita. Os alunos têm os restantes minutos da aula para realizar a composição e, no final, entregam-na à professora.

Aula 5: 17 de Janeiro de 2011 (45 minutos)

Sumário:

Visualización de imágenes sobre el mundo del trabajo.

Audición de la canción “Que no es verdad” de Maldita Nerea.

Valorar una canción.

Como momento de pré-audição, e em formato *PowerPoint*, a professora projecta algumas fotografias sobre o mundo do trabalho — tema da canção (v. material E1) —. Comentam-se e respondem-se a algumas perguntas realizadas pela docente em momentos oportunos: “Que importância os estudos têm para vocês?”, “Que ambições têm depois de terminar o ensino secundário?”, “Têm ideia do que gostariam de fazer no futuro?” e “Que imagem representa melhor a vossa vida como estudantes: 4 ou 5?” A inclusão desta actividade tem como principais objectivos que os estudantes expressem e partilhem opiniões, sentimentos, ideias e experiências pessoais; que criem expectativas sobre a temática; que activem léxico sobre o mundo do trabalho; que apliquem e pratiquem, correctamente, as estruturas gramaticais

conhecidas; e que usem o espanhol para comunicar com os colegas e a professora. Em suma, pretende criar-se um momento propício ao diálogo e à prática da expressão oral dos alunos, estimulando-os a participar e a sentirem-se implicados nas actividades da aula.

A primeira audição é sem a letra da canção http://www.youtube.com/watch?v=m5FfIHF_O8Q. Coloca-se a música para que os alunos tenham um primeiro contacto com o ritmo e a melodia, e realizem o exercício mental de tentar entender o máximo possível. Num segundo momento, os estudantes escutam a canção mais duas vezes, procurando ordenar os versos das estrofes (v. material E2). Esta actividade foi seleccionada pelo carácter desafiante que suscita nos estudantes, exigindo altos níveis de concentração, destreza mental e rapidez no raciocínio. Para além disso, pretende-se que associem a forma escrita à pronúncia; que entendam o sentido global da canção; e que respondam, com coesão e coerência, às questões propostas (v. exercício B do mesmo material). Esta canção foi seleccionada, entre muitas, pela pertinência da temática (o mundo do trabalho), pela adequação do vocabulário ao ano e nível dos alunos, e pela possibilidade de introdução das expressões que indicam *valorizar*. De modo a introduzir os conteúdos funcionais, pede-se aos alunos que digam a expressão que indica certeza, e que aparece repetidas vezes no texto (“Que no es verdad?”); outras que conheçam; e projecta-se, em formato *PowerPoint*, mais algumas. Por fim, entrega-se a explicação esquemática e o seu contexto de uso aos alunos (v. material E3). Assim, pretende-se que o estudante seja conhecedor e use, de forma pertinente, as seguintes expressões numa conversa com um falante nativo: *es verdad que, es cierto que, es obvio, es evidente, está claro* – para expressar certeza; *es necesario, es malo, es bueno que, es preocupante, parece una tontería que no, es una vergüenza* – para expresar juízos; *¡qué raro que...! ¡me extraña que...! me parece raro que...* – para expresar estranheza.

Num momento de pós-audição, a professora entrega a ficha 13 (v. material E4) e informa os alunos que têm diante de si alguns exemplos do que se pretende que também eles façam no *Youtube*. O exercício e os seus objectivos são comentados e explicados. A inclusão deste exercício pretende que os alunos reconheçam e distingam o registo formal e informal, bem como as variantes gráficas não normativas, em comentários de *forums* da Internet; expressem gostos, preferências e opiniões; e identifiquem e apliquem os conteúdos aprendidos. Para a professora, a incorporação da actividade tem, entre outros, o objectivo de preparar os estudantes para realizar parte da tarefa final, proporcionando-lhes exemplos e informações relativos aos comentários que costumam aparecer no *Youtube*.

Os exercícios da ficha 14 (v. material E5) devem ser realizados em casa e corrigidos no dia seguinte.

Aula 6: 21 de Janeiro de 2011 (90 minutos)

Sumário:

Corrección de los deberes.

Visualización de imágenes: “Bienvenidos a Colombia”.

El comparativo y el superlativo.

Audición de la canción “Odio por amor” de Juanes.

O trabalho de casa é corrigido.

Num momento de pré-audição, a professora informa os alunos de que realizarão uma viagem virtual a Colômbia, visto o cantor Juanes (que se vai ouvir neste dia) ser colombiano. Uma vez mais, a docente tem em mente a vertente cultural: geografia e cultura são os elementos chave no momento inicial (v. material F1). Enquanto os alunos observam as imagens projectadas no quadro, a professora faz perguntas em momentos pertinentes: “Conhecem este país?”, “Sabem onde se situa?”, “Alguma vez o visitaram?”, “Sabem por que estamos a falar de Colômbia?”, “O que vos sugerem estas imagens?”, “Conhecem as pessoas representadas nas imagens 7, 8 e 9?”, “Que conhecem da cultura colombiana?” e “Qual é a imagem que mais gostam? Por quê?” Para além de incentivar os alunos a falar utilizando o idioma espanhol e a sentirem-se implicados nas actividades da aula, através deste exercício, pretende-se que o estudante partilhe e amplie o seu conhecimento, experiência e interesse sobre cultura, sociedade, turismo, geografia e fronteiras, etc.; aprenda a aceitar e valorizar a diversidade cultural e musical como parte do património comum; desenvolva atitudes de respeito relativamente às outras culturas e reflecta sobre a tolerância e a solidariedade. Calcula-se que a actividade — que privilegia a expressão oral dos alunos — não ultrapasse os 15 minutos. Em seguida, e em formato *PowerPoint*, a professora introduz o conteúdo gramatical a partir de duas fotografias — de Colômbia e de Portugal (v. material F2). Aqui, introduz-se o comparativo (*es/tiene... más que / menos que / igual que / tan como...*), orientando os alunos para conclusões semelhantes à seguinte: “a segunda imagem tem uma paisagem mais bonita que a primeira”.

Em seguida, realiza-se uma revisão das estruturas comparativas e superlativas em formato *PowerPoint*. No final, os alunos ficam com o resumo da explicação e o seu contexto de

uso (v. material F3). Posteriormente, os estudantes põem os seus conhecimentos em prática e realizam a ficha 16 (v. material F4). Corrige-se. Nesta actividade, o aluno deve aplicar os seus conhecimentos sobre o comparativo — *es/tiene... más que / menos que / igual que / tan como...* — e o superlativo — *es/tiene... más que / menos que / igual que / tan como...; -ísimo, muy..., es el más... de...* —.

A primeira audição é sem a letra da canção <http://www.youtube.com/watch?v=y-XvXyrp4uU>. Coloca-se a música de modo que os alunos tenham um primeiro contacto com o ritmo e a melodia e procurem entender partes da canção. Na segunda e terceira audições, os alunos escutam, já com a letra e os exercícios diante de si, e tentam reproduzir os versos/palavras em falta (quando o cantor usa o comparativo) (v. material F5). Reflecte-se sobre a canção, a sua mensagem, a opinião e a recepção dos alunos, as dúvidas que a sua audição tenha suscitado e, por fim, respondem-se às perguntas.

Aula 7: 24 de Janeiro de 2011 (45 minutos)

Sumário:

Continuación de la clase pasada.

Evaluación y autoevaluación.

Na última aula, e no pouco tempo à disposição, a professora aproveita-o com uma sessão de avaliação e autoavaliação. Em casa, analisa-se o comportamento, o aproveitamento e o trabalho em aula de cada um dos estudantes através das grelhas que foram preenchidas todas as sessões. A autoavaliação é feita oralmente porque, sendo alunos do nível A2.2, é sempre útil pedir-lhes que falem em espanhol. Pede-se a cada aluno que mencione e justifique a nota (qualitativa ou quantitativa) que reflecta o seu trabalho, e o que tenha gostado mais/menos nas sessões.

4.2. Notas/observações

Aula 1 (3 de Janeiro de 2011 – 45 minutos)

Na primeira aula, falou-se do tema da unidade didáctica — “As Canções Espanholas” —, da tarefa final, dos elementos e critérios de avaliação, dos prazos de entrega dos trabalhos e da *webquest* (material auxiliar que deveria orientar parte do trabalho dos alunos). Estas informações foram claramente explicitadas aos estudantes, com o auxílio do programa das sessões.

No entanto, os alunos ficaram, visivelmente, nervosos com a quantidade de trabalho que tinham que realizar, perguntando, incessantemente, o que tinham lido minutos antes ou o que os colegas já tinham perguntado. Respondi a todas as questões e, no fim, os alunos estavam esclarecidos.

Depois dos dados iniciais, os últimos minutos foram reservados para formar os grupos de trabalho e discutir os dias que cada grupo iria colocar a sua música na rádio da escola. Tiveram que fazer-se reajustes constantes, de modo a agradar a todos os envolvidos e, no final, fomos interrompidos pelo toque.

Aula 2 (7 de Janeiro de 2011 – 90 minutos)

Segundo o horário, a aula deveria começar às 8h15 e terminar às 9h45, mas isso é o que consta, não o que ocorre. Para terminar as aulas, a pontualidade nunca interfere; mas para começá-las, é um problema. Até que a turma estivesse composta, passaram 10 a 15 minutos que se tinham revelado essenciais no final da aula.

A recepção dos alunos às imagens visualizadas no início da aula (v. material B1) foi positiva. Para introduzir uma unidade didáctica sobre música, acreditamos ser pertinente mostrar aos alunos capas de CD's sobre diferentes estilos de música. Comentaram-se essas ilustrações e os estilos de música que retratavam; os alunos foram também questionados sobre os seus gostos e preferências musicais. Foi um momento propício ao diálogo e ao estudo recíproco (entre professor e alunos).

Em seguida, os alunos tiveram que completar um exercício (v. material B2) que consistia em ordenar o refrão da canção que se ia escutar. As dificuldades foram evidentes e, rapidamente, as dúvidas se generalizaram a todos, sendo o sotaque e a rapidez na pronúncia do cantor apontados como os principais culpados. No entanto, foi com muita satisfação que alguns

estudantes mostraram os seus dotes vocais e cantaram. Os minutos seguintes foram reservados à troca de opiniões e reflexões sobre a canção. Este foi o melhor momento da aula: para além de os alunos terem gostado particularmente da canção, era com grande expectativa que aguardavam a sua audição.

No final da aula, e só com 5 ou 6 minutos para a aula terminar, os alunos colocaram-me questões sobre o trabalho que tinham que realizar com a *webquest*. Decidi terminar a sessão, respondendo às suas dúvidas. Nesta aula, devia ter-se realizado uma discussão aberta sobre o tema da felicidade — tema da canção. Não houve tempo mas não creio que isso seja um problema porque os alunos tiveram a possibilidade de expressar as suas opiniões no momento que se seguiu à audição da canção.

Aula 3 (10 de Janeiro de 2011 – 45 minutos)

A aula começou com a visualização de algumas imagens (v. materiais C1) sobre o tema da “violência de género”. Como sabia que ia ter dificuldades em realizar o debate no final da aula, fi-lo ao início, perguntando aos alunos a sua opinião sobre os maus tratos; a expansão deste problema não só em Portugal e em Espanha, mas também nos outros países; e as medidas que eles adoptariam para inverter a situação. A reacção dos estudantes foi positiva, revelando interesse pelo tema, e abrindo as portas para a próxima actividade, na qual se viu o *videoclip* (sem som) da canção “Lo que Ana ve”, que apresenta momentos da vida de uma mulher, vítima de maus tratos. Durante a gravação, os alunos fizeram vários comentários mas, no final, quando solicitados a comentar o excerto, ninguém se ofereceu. O nosso objectivo, com a inclusão desta actividade, foi introduzir as expressões que indicam acordo e desacordo. Penso que a sua aplicação foi pertinente, apesar de alguma desorganização.

Em seguida, os alunos escutaram a canção e realizaram as actividades propostas. No entanto, no momento de reproduzir o refrão da canção, as dúvidas e as dificuldades generalizaram-se e ninguém concluiu o exercício.

No final, realizou-se um último exercício: os alunos tinham uma entrevista com as perguntas e as respostas desordenadas (v. exercício 4 do material C3). Esta actividade foi encarada como um desafio, suscitando nos alunos interesse e motivação. Para além da riqueza lexical do exercício, os estudantes tiveram a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a violência de género. Não houve tempo para corrigir tudo, retomando esta actividade na aula seguinte.

Aula 4 (14 de Janeiro de 2011 – 90 minutos)

3 aulas com os alunos foram suficientes para entender o tipo de actividades que têm uma recepção mais ou menos entusiástica. Deste modo, e para não repetir os mesmos erros da lição passada, realizei uma mudança pouco significativa de última hora, de modo a tornar a aula mais atraente e interessante para os seus destinatários.

A sessão começou com a correcção do trabalho de casa. Em seguida, iniciou-se a aula planificada para este dia que, apesar de ser de 90 minutos, planifiquei-a para 75 minutos. Comentou-se uma imagem (v. material D1) retirada do *videoclip* da canção e os alunos tiveram um momento para reflectir e expor as suas experiências pessoais ou qualquer comentário que achassem pertinente. Em seguida, e enquanto escutavam a canção, tinham na sua posse um exercício (v. material D2) de compreensão auditiva, com o objectivo, uma vez mais, de treinar o ouvido e tentar entender partes da canção. Foi com agrado que alguns alunos atingiram os objectivos desta actividade ao conseguirem reproduzir palavras/frases e realizar parte dos exercícios. Posteriormente, e já com a letra da canção, os alunos escutaram, deslumbrados, a música e realizaram os restantes exercícios. No final, corrigiu-se tudo.

A actividade seguinte consistiu em analisar alguns comentários (v. exercício 3 de material D3) que poderiam aparecer na Internet. Os alunos foram informados que é este tipo de observações que também eles devem colocar no *Youtube* sobre as músicas que tiverem escolhido, aquando da realização da tarefa final. Esta actividade foi bem acolhida pelos alunos: para além do interesse suscitado pelas ilustrações, todos queriam ler, participar, e deixar o seu contributo em aula. Este exercício também me permitiu averiguar se os alunos tinham entendido os conteúdos funcionais das aulas anteriores, visto que, aqui, tinham que aplicá-los.

Na última actividade, os estudantes tinham que escrever um correio electrónico. Este foi, sem dúvida, o momento menos apreciado pelo grupo, que não escondeu o seu desagrado. No entanto, numa unidade didáctica onde predomina a interacção oral e a compreensão auditiva, esta actividade teve a máxima importância para avaliar as suas competências na expressão escrita.

Nos últimos 15 minutos, e como já constava na minha planificação actualizada, os alunos tiveram os restantes minutos da aula para falar com o seu grupo sobre a tarefa final que tinham que entregar-me na semana seguinte: tiraram-se dúvidas, falou-se na *webquest* e fizeram-se algumas mudanças de última hora.

Aula 5 (17 de Janeiro de 2011 – 45 minutos)

A aula iniciou-se com a visualização e comentário de algumas fotografias (v. material E1) relacionadas com o mundo do trabalho, o desemprego e os estudos... Os alunos tiveram a oportunidade de falar da sua experiência pessoal, das suas preocupações sobre o futuro e das suas ambições depois de terminar os estudos.

Em seguida, escutou-se a canção preparada para esta aula e realizaram-se os exercícios. Falou-se da mensagem que a música transmite para o futuro e dos sentimentos que lhes tinham suscitado. Em seguida, introduziram-se os conteúdos funcionais que ajudam a valorizar uma canção, expressando certeza, juízos e/ou estranheza. O momento exigia a atenção dos alunos, mas a sua concentração despertou-se, por momentos. No entanto, creio ter sido capaz de despertar novamente o seu interesse com o exercício seguinte (v. material E4). O toque interrompeu a aula e os alunos concluíram o exercício em casa.

Aula 6 (21 de Janeiro de 2011 – 90 minutos)

Depois de todo o protocolo inicial: escrever o sumário, fazer a chamada e verificar a elaboração dos trabalhos de casa, iniciou-se a aula. Primeiro, trataram-se os assuntos pendentes da aula passada, onde se comprovou se os alunos tinham assimilado os conteúdos das sessões anteriores, uma vez que, em alguns exercícios, eles tinham que aplicar conhecimentos prévios. Fiquei satisfeita porque a turma me mostrou que está atenta nas minhas aulas, que estuda em casa e que obtém resultados positivos no trabalho.

Em seguida, iniciou-se a aula que se tinha pensado para este dia. Uma vez mais, pude contar com a participação dos alunos que, quando se trata de comentar imagens, é sempre espontânea. E, certamente, esse é o meu objectivo com as projecções no começo das sessões — momentos de interacção oral nos quais os alunos sentem a liberdade para falar das suas experiências ou interesses pessoais, de acordo com o tema da aula —. Esta sessão centrou-se em redor de Colômbia. Uma vez mais, frisei o tema da cultura: localização e traços culturais, a partir de imagens — uma viagem virtual a Colômbia —. Pela participação e as mãos levantadas, acredito que estes (e as audições das canções) são os momentos mais fascinantes para os alunos.

Partindo das imagens de duas cidades diferentes: Lisboa e Bogotá, introduziu-se o comparativo e o superlativo. Orientados pela professora, os alunos comentaram as imagens até chegar a um ponto onde estavam a usar o comparativo. Em seguida, recordaram-se as estruturas

gramaticais com uma apresentação em *PowerPoint*. Para que este momento não fosse fatigante para os alunos e um monólogo para a professora, solicitei que lessem os exemplos que iam aparecendo. Isto obrigava a que estivessem constantemente atentos ao que se seguia, ao mesmo tempo que anulava o termo “monólogo” das minhas aulas. No final da explicação, realizaram-se exercícios gramaticais que comprovaram a (in)existência de dúvidas.

Por uma questão de tempo e lógica, decidi mudar a parte final da aula. Com poucos minutos para o seu final, com os exercícios por corrigir e a canção por escutar, decidi adiar a audição para a aula seguinte e finalizar a unidade didáctica com chave de ouro.

Aula 7 (24 de Janeiro de 2011 – 45 minutos)

Na última aula escutou-se a canção, reflectiu-se sobre o significado da música, a sua mensagem e o seu impacto nos alunos. Contribuindo para o sucesso das actividades, destaca-se o empenho dos estudantes que sempre queriam participar e partilhar a sua opinião com os colegas.

Nos últimos 20 minutos, realizou-se uma sessão de avaliação e autoavaliação. Perguntou-se a cada um dos estudantes a nota que pensavam que avaliava o seu trabalho, em aula e fora de ela, e o que tinham gostado mais e menos nas 7 sessões (v. gráficos 15 e 16). Para além de falar, individualmente, com cada aluno, foi importante ouvir da sua boca a nota que consideravam justa para eles e a sua justificação.

A aula terminou, despedi-me dos alunos e agradei-lhes a sua cooperação e bom comportamento.

5. Avaliação

5.1. Questões preliminares

Compreender o que se escuta ou o que se lê, participar numa conversa ou debate, expressar correctamente as ideias, escrever como na LM são, entre outras, algumas actividades comunicativas que o estudante de LE deseja alcançar.

Segundo Parrondo Rodríguez (2004: 975), o *QECR* apresenta, claramente, objectivos para cada um dos níveis especificados (A1 e A2; B1 e B2; C1 e C2 os quais, por sua vez, também se ramificam), proporcionando uma avaliação dos resultados justa e equitativa. Assim,

o *QECR* procura «describir de forma extensiva las competencias necesarias para la comunicación, los conocimientos y destrezas relacionados con dichas competencias y las situaciones y dominios en los que tiene lugar la comunicación».

Para justificar o valor do recurso à avaliação, Bordón Martínez (2004: 983) apresenta as seguintes razões:

La evaluación [...] proporciona información acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y ayuda a clarificar los objetivos del mismo a alumnos y profesores. [...] [Constituye] una base para el análisis de la interlengua y los errores que cometen los aprendices de segundas lenguas. [Y] la evaluación es necesaria por cuestiones operativas: es la única manera rentable y práctica de averiguar la competencia que para el uso de la lengua poseen los aprendices involucrados en su adquisición.

Frequentemente, a “avaliação” está associada aos testes e, com isso, advêm outros termos como: estudar, notas, negativas, nervos, insegurança, chumbar, castigo, etc., o que reflecte um universo de experiências bastante negativo (Fernández López 2003: 197). Efectivamente, consideramos que “avaliar” é um processo bem mais complexo e abrangente, no qual se procura valorizar o trabalho dos alunos e a consecução dos objectivos ao longo das várias etapas que integram a sequência didáctica. Deste modo, qualquer programa de ensino deve incluir um protocolo sobre a forma como se vai realizar a avaliação da competência do aluno, basicamente, porque é necessário identificar o que eles (não) sabem, permitindo ao docente tomar decisões acertadas, com vistas a contornar as dificuldades dos estudantes.

Após uma abordagem geral ao conceito de *avaliação*, pretendemos definir e explicitar os tipos de avaliação que mais nos interessam, quer pela sua aplicação na nossa sequência didáctica, quer pela sua relevância no processo ensino/aprendizagem⁷⁶.

Segundo Fernández López (2003: 198), o objectivo central não é avaliar quantitativamente, mas sim «confirmar o rectificar la metodología y orientar al aprendiz para progresar». Alguns exemplos de avaliação incluem: os trabalhos individuais e de grupo, debates, exposições, portfólios, diários, cartas e gravações, cadernos ou fichas de superação de erros, para além dos testes ou fichas de avaliação.

Também o *QECR* explora esta questão. Destacamos os conceitos de *avaliação contínua* e *formativa*. «A *avaliação contínua* é a avaliação feita pelo professor e, eventualmente, pelo aprendente dos desempenhos e dos trabalhos de projecto realizados durante o curso» (*QECR*

⁷⁶ Neste relatório não pretendemos alongar-nos sobre todos os tipos de avaliação, restringindo-nos, portanto, aos que importam à nossa sequência didáctica. As páginas dedicadas à avaliação nos programas de espanhol, em Fernández López (2003) ou no capítulo IX do *QECR*, assim como as indicações fornecidas para as provas nacionais pelo Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE), exploram com mais detalhe diversos aspectos da avaliação e foi a partir delas que elaborei as considerações desta secção.

2001: 254). A somar aos trabalhos de casa e exercícios específicos para comprovar o aproveitamento dos alunos — que podem ser esporádicos ou habituais —, a avaliação contínua pode — e deve — realizar-se mediante grelhas elaboradas pelo professor, para uma monitorização mais eficaz dos momentos de maior incidência na sala de aula. Este tipo de avaliação permite a valorização das distintas capacidades dos alunos

A *avaliação formativa* «é um processo contínuo de recolha de informações sobre o âmbito da aprendizagem, sobre os seus *pontos fortes e fracos*, que deve reflectir-se no planeamento das aulas feito pelo professor. Deve também fornecer um *feedback* aos aprendentes» (QECR 2001: 254-5). Para o *feedback* causar um efeito positivo no aluno, o receptor deverá estar motivado, receptivo às críticas, ter conhecimentos prévios e capacidade para interpretar a informação, bem como os recursos e as orientações adequadas para reflectir sobre a nova informação. Em suma, o QECR denomina de “avaliação formativa” todo o processo de preparação e formação do aluno a partir daquilo que vai produzindo, isto é, vai proporcionando um permanente *feedback* sobre a situação do aluno no processo ensino/aprendizagem.

A autoavaliação — uma das formas da avaliação formativa mais produtivas — não se improvisa e, para que se realize com sucesso, o professor deve propiciar as condições idóneas. Para além de uma mudança de atitudes, tanto do docente, que deve remeter ao aluno a possibilidade de este se justificar; como do próprio aluno, que deve assumir o controlo do seu progresso e ser consciente da sua prestação. O docente deve proporcionar as ferramentas imprescindíveis para a observação que solicita aos estudantes: (i) o que se avalia (objectivos de aprendizagem) (ii) e como se avalia. Para além dos tradicionais exercícios de autoavaliação, nos quais o aluno preenche, mediante o recurso a cruzes, questionários sobre o grau de compreensão de um conteúdo recém adquirido, Fernández López (2003: 199) salienta outros instrumentos alternativos, dos quais adaptámos os seguintes:

- Diário de aula: com perguntas e sugestões (estás satisfeito (a) com o trabalho que realizaste? O que se poderias melhorar? O que te interessou mais? O que fizeste para aprender palavras novas? O que foi mais difícil aprender? Terminaste o teu trabalho no tempo previsto? etc.);
- Negociação de critérios;
- Preparação dos testes por parte dos alunos;
- Autocorreção e heterocorreção de testes;

- Gráficos ou termómetros de motivação, do grau de êxito das actividades, do tempo dedicado, do uso da língua meta, etc.;
- Cadernos de superação de erros (correção, procura da causa; meios de superação...);
- Entrevistas com o professor.

Neste contexto, é pertinente salientar o desenvolvimento do *Portfolio Europeu para as Línguas (PEL)*, o qual, pelo seu carácter de expediente e de porta-documentos permite ao seu titular — qualquer indivíduo que estiver a aprender uma língua — incluir distintos aspectos do seu progresso na aprendizagem de uma língua e «de experiências mais informais, que envolvem contactos com outras línguas e culturas» (*QECR* 2001: 239). Ou seja, no *PEL*, o seu portador pode documentar ponderações, observações e comentários pessoais sobre a sua evolução, bem como o grau de concretização de uma série de actividades sobre as diversas competências linguísticas, adequadas a diferentes níveis. Estes descritores, que estão ao dispor de alunos e professores, permitem que estes últimos realizem uma avaliação objectiva, fiável e equitativa; enquanto estimulam o aluno à autonomia e promovem o conhecimento dos objectivos estabelecidos para o seu nível de língua. Para além disso, depreende-se e espera-se que, por o aluno estar na posse e ser responsável pela actualização de um documento importante sobre o seu perfil estudantil, seja um factor acrescido de motivação.

Pode também avaliar-se o aluno mediante o recurso a testes de avaliação, cuja qualificação corresponde ao grau de aproveitamento do ensino recebido — avaliação através de testes (Bordón Martínez 2004: 984). Neste sentido, o *QECR* salienta a avaliação pontual aplicada «quando se atribuem notas ou se tomam decisões com base num exame ou nouro tipo de avaliação, que tem lugar num determinado dia» (*QECR* 2001: 254). Os testes, em termos gerais, são a forma de avaliação mais comumente aplicada no ensino, sendo que, em alguns casos, apenas as notas desses testes/provas/exames são tidas em conta no momento de atribuir uma classificação ao estudante, no final de um período ou do ano lectivo. Em qualquer caso, e para que sejam válidos, os testes «deben responder a los objetivos de aprendizaje y adaptarse a la metodología utilizada en clase» (Fernández 2003: 200); isto é, o professor deve respeitar e ter bem claros os critérios e objectivos que justifiquem a inclusão de cada uma das actividades.

Não descartando a importância da realização, periódica, de testes, na nossa sequência didáctica, seleccionámos uma tarefa final pertinente e adequada, procurando estimular o aluno a pôr em prática recursos trabalhados, ao mesmo tempo que este usa a língua meta. Assim, e de modo a contornar as limitações decorrentes da avaliação, acentuamos e aceitamos a proposta de

Estaire e Zanón (1990: 10): «una evaluación continua y conjunta de cada tarea/lección/etapa, rebasando, de esta manera, las limitaciones de las evaluaciones de resultados, tan comunes y reduccionistas en la enseñanza de las lenguas extranjeras». Nesta mesma linha, também Fernández López (2003: 197-8) considera que o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a «evaluación formativa, continua, cualitativa e integrada en el proceso, capaz de analizar las dificultades y buscar soluciones “en tiempo real”, o sea cuando todavía se está a tiempo de superarlas».

5.2. A avaliação aplicada na unidade didáctica

Em seguida, referimos e justificamos os tipos de avaliação mais relevantes que orientaram as nossas opções didáticas. Sublinhamos que a primeira aula desta unidade planificada foi dedicada a esclarecer aos alunos todos os pormenores relativos às tarefas a serem cumpridas e, também, os critérios de avaliação a serem aplicados. Nessa mesma primeira aula, além de um guião com o plano de trabalho para os 450 minutos da unidade (dentro e fora da aula), foram repartidas as folhas em que se especificavam os elementos e critérios de avaliação que seriam tidos em conta, com as percentagens respectivas (v. material A1).

No decorrer da unidade didáctica, os alunos realizaram trabalhos escritos (composições), exercícios e actividades com diversos fins, ora incidindo sobre algum *skill* específico, ora sobre conteúdos de diverso tipo (lexicais, funcionais, gramaticais, etc.). No final da unidade, substituímos o teste de avaliação por uma tarefa final. Na última aula, realizou-se uma sessão de autoavaliação. Com base no seu comportamento, aproveitamento e trabalho em aula, os alunos referiram e justificaram a nota que reflectia o seu trabalho. Sempre que oportuno, foi dado aos estudantes *feedback* adequado sobre a sua prestação em aula e o seu empenho. Diariamente, foram preenchidas, pela professora, grelhas, nas quais se avaliaram os seguintes elementos: falta/presença; realização de trabalhos de casa; a participação; o comportamento; a oralidade e a leitura. Esta grelha (v. apêndice A) reparte-se em dois momentos: trabalho em casa e na aula. Por sua vez, o trabalho em aula abrange os parâmetros de carácter geral que avaliam as suas atitudes e comportamentos — a participação (solicitada ou espontânea) e o comportamento — e parâmetros relacionados com o grau de qualidade nas intervenções orais e na leitura de textos. Estes parâmetros, excepto o que diz respeito à “presença/falta” dos alunos, foram avaliados usando os sinais “+” — no caso da realização dos

trabalhos de casa; participação pertinente e correcta; intervenção oral ou leitura positivas — ou “-” — utilizada para anotar o comportamento disruptivo dos alunos (suscitado por conversas paralelas ou o desrespeito das regras de bom funcionamento da aula). O peso de cada uma destas variáveis na avaliação foi distinto. Valorizei a participação e o comportamento dos alunos; não descartando, no entanto, o progresso e os esforços individuais por melhorar a oralidade e a leitura. A expressão escrita, não estando incluída nesta grelha, não foi esquecida. As composições e todos os trabalhos escritos que os alunos realizaram, integram a avaliação formativa ou contínua e têm um peso considerável na sua nota final. Tendo em consideração todos estes dados, no final, e solicitada pela professora cooperante, foi atribuída uma nota quantitativa a cada aluno (v. apêndice B). Analisando a prestação geral dos alunos, os resultados finais mostram a qualidade do seu trabalho, o seu empenho e interesse na aula. Nesta grelha estão contemplados os parâmetros através dos quais os estudantes foram avaliados. Destacamos “trabalho em aula” — que inclui o trabalho em aula e em casa (trabalhos de casa), comportamento, participação, leitura, pertinência e qualidade das intervenções, prestação global nas fichas e trabalhos escritos —; e a prestação na tarefa final — a apresentação do trabalho escrito final, os comentários no Youtube, o CD com as canções e a colocação da *playlist* na rádio da escola.

Estas formas de avaliação foram acordadas com a professora cooperante. Frisam-se as limitações impostas pelo tempo que obrigaram a seleccionar um leque de formas de avaliação reduzido, mas que se considerou fundamental, adequado e suficiente.

Por fim, reflectimos sobre os resultados da prestação dos alunos nos diferentes momentos que constituem a tarefa final. Para complementar os comentários, e sempre que seja oportuno, remetemos para os anexos que correspondam aos seus trabalhos.

Como já se referiu e comentou, na tarefa final era pedido aos estudantes um caderno (com a justificação das 5 canções que tivessem escolhido, o seu endereço *online* e a letra das canções), um CD com as 5 canções, os comentários no *Youtube* e, por fim, a tarefa de acção ou intervenção: colocar essas canções na rádio da escola.

Caderno

Relativamente a esta parte da tarefa final, fiquei satisfeita com os resultados obtidos. Uns com mais qualidade que outros, e respeitando, mais ou menos, os critérios impostos, todos se esforçaram e entregaram-no no dia previamente estabelecido. No anexo B inclui-se o trabalho entregue por um grupo, tal como me foi apresentado.

Sobre esta tarefa, lamenta-se o facto de alguns trabalhos terem ficado distantes do que se pretendia e da riqueza dos materiais propostos na aula que, inclusivamente, se apresentavam como exemplos e modelos que poderiam inspirar e ajudar os estudantes a concretizar a actividade. Sendo a criatividade um dos critérios de avaliação, também se lamenta a falta de originalidade e, em alguns casos, a ausência de partes do trabalho. Por outro lado, destaca-se outro problema que contagiou alguns trabalhos: os graves erros (ortográficos e sintácticos) na escrita. Como já referi nas fichas de diagnóstico, acredito que estas dificuldades se prendem com a falta de vocabulário, com os “falsos amigos” e a falta de conhecimento da língua estrangeira.

CD

Os alunos entregaram um total de 9 CD's e 44 canções. Os gráficos 13 e 14 reflectem as suas opções.

Neste trabalho, destaca-se a variedade de canções que se apresentaram e a qualidade dos trabalhos. Lamenta-se o facto de algumas músicas não terem sido gravadas no formato ideal, impedindo a sua audição.

Ao pedir esta tarefa, pretendíamos incentivar o trabalho em equipa e que os alunos realizassem uma actividade seguindo algumas instruções básicas em Espanhol (descritas na *webquest*). Apesar de um grupo ter apresentado um CD com 4 canções, em vez de 5, e de alguns o terem gravado noutra formato, os objectivos do trabalho foram alcançados. Não podemos esquecer que a maioria entregou uma selecção original de canções, como lhes tinha sido pedido.

Comentário no Youtube

Analisei muitos comentários dos alunos no *Youtube*. Fizeram bem o seu trabalho e, ainda que tenham alguns erros, valorizei os grupos que colocaram as suas observações. Em anexo, apresentam-se alguns exemplos dos comentários dos alunos retirados do *Youtube*, tal como estes os escreveram (v. anexo C).

Quando se pediu esta tarefa aos alunos, pretendia-se que se familiarizassem com o tipo de escrita que se costuma encontrar no *Youtube*, nas mensagens de telemóvel e nos *forums* da Internet, nos *blogs* e que tantas vezes vimos na aula. Apesar de os alunos já conhecerem algumas das abreviaturas mais frequentes, pediu-se que não as usassem nos seus comentários.

Em geral, cumpriram este requisito. Como grande parte dos alunos realizou esta tarefa respeitando os critérios impostos, atribuiu-se uma avaliação positiva à sua prestação.

Colocar a *playlist* na rádio da escola

Esta actividade não se realizou por omissão de informação por parte da Associação de Estudantes e o encerramento da rádio da escola.

Dos vários objectivos aquando da proposta desta tarefa, nenhum se cumpriu. Pretendia-se que os alunos tivessem a experiência de escutar na rádio da escola as canções que eles tivessem escolhido e que todos os estudantes escutassem música espanhola, ouvindo um idioma diferente e, possivelmente, despertando-lhes o interesse e o gosto pela língua.

Apesar de nem professores nem alunos terem tido culpa do fracasso da tarefa, temos que avaliar a sua prestação como negativa, uma vez que não se concretizou.

Relativamente a esta tarefa, não posso deixar de agradecer aos professores da escola, não só à professora cooperante como a outros, que fizeram mais do que lhes competia, falando com a Associação de Estudantes e fazendo os possíveis para que a tarefa se realizasse com êxito.

Tendo em conta todo o trabalho que era pedido aos alunos e o que eles apresentaram, consideramos que a sua prestação, em geral, foi positiva e de grande qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório refere-se aos anos lectivos 2009/2010 e 2010/2011, no âmbito do Mestrado em Ensino.

A modo de reflexão, refiro e comento as vantagens do uso da canção na aula de E/LE, as actividades que realizei ao longo do ano lectivo e a forma como me ajudaram a alcançar os meus objectivos, e sintetizo as partes integrantes do trabalho e a sua relevância.

Na primeira parte do relatório foi salientada e comprovada a potencialidade didáctica da canção na aula de E/LE, visto tratar-se de um material autêntico e flexível onde se trabalha com exemplos de língua reais e conteúdos culturais. A canção pode ser incorporada na aula, entre outros, para motivar e desinibir os alunos, criando um ambiente de confiança e boa disposição; para alcançar uma maior fluidez da LE e, igualmente importante, trabalha-se com um material elaborado *por* e *para* espanhóis. Para além disso, trata-se de uma ferramenta eficaz para aprender a pronunciar, sendo fundamental a correcta selecção do material. Pode chamar-se a atenção dos alunos para certas palavras e para a maneira como estas se pronunciam, ou para os diferentes sotaques dos cantores.

No entanto, trabalhar com este material não significa aproveitar os últimos 10 minutos da aula para os fazer ouvir determinada canção, a partir da qual os alunos têm de ir completando uma série de espaços em branco. À semelhança dos restantes materiais auxiliares, ao didactizar uma canção há que ter muito claros os objectivos que se querem praticar e tem de haver uma certa conexão com a unidade didáctica em quem está inserida. De outro modo, estar-se-ia a desperdiçar um recurso importantíssimo para exercitar a língua.

Apesar de a elaboração e a aplicação da unidade didáctica terem sido os momentos mais expressivos deste relatório, todos tiveram a sua importância e foram cruciais para a concretização do trabalho.

A fase de diagnóstico integra a segunda parte do relatório e a sua influência na organização da unidade didáctica foi significativa. Apesar de já conhecer uma parte dos alunos do ano passado, a partir das fichas de diagnóstico, recolhi informações precisas que tive em consideração na altura de elaborar as planificações. Tentei ir ao encontro dos seus gostos e preferências, seleccionando músicas variadas (em sotaques e nos estilos musicais) e relativamente desconhecidas para, assim, alargar os horizontes culturais dos estudantes e surpreendê-los positivamente. A realização destes questionários permitiu, ainda, retirar algumas conclusões sobre a relação dos estudantes portugueses com a música estrangeira. No caso particular dos meus alunos e nas nossas aulas, as fichas de diagnóstico relevaram-se um método

de avaliação de grande eficácia, revelando informações que foram sendo comprovadas ao longo da unidade didáctica. Para além de todas os dados já referidos na secção reservada à caracterização dos alunos (1.2) e ao grupo de trabalho e à música cantada em espanhol (1.2.1), achamos pertinente concluir esta síntese com algumas considerações finais que ajudam a traçar o “perfil musical” dos alunos portugueses desta faixa etária (14-15 anos de idade). Destacamos a pergunta 5 da segunda parte do questionário (2. *La música en la clase de LE* – Anexo A) pelas respostas que suscitou no grupo. Quando interrogados sobre o seu gosto em escutar música estrangeira (nomeadamente, em espanhol e em inglês), os 23 alunos responderam afirmativamente; 19 dos quais confirmaram, na resposta à questão seguinte, que, em geral, entendem a letra da canção quando escutam uma composição musical. Refiro ainda outra pergunta que teve uma influência directa nas minhas selecções: tendo 21 alunos confessado que preferem as músicas mais recentes (anos 90 e adiante) do que as mais antigas (anos 60, 70 e 80), restringimos as nossas escolhas musicais à actualidade. Finalizo com uma questão (v. pergunta 8 da segunda parte do questionário – Anexo A) que, não tendo um peso considerável nas minhas escolhas, ajudam a traçar o perfil musical dos alunos: quando interrogados sobre o seu foco de atenção aquando da audição de uma canção, 18 alunos confessam que estão mais atentos à musicalidade/ritmo de uma canção do que à letra da mesma.

As reflexões sobre a metodologia adoptada ocupam a segunda secção da segunda parte do relatório. Este trabalho adopta a *competencia comunicativa basada en tareas*, que procura projectos derivados da dimensão comunicativa da língua. Estamos perante uma organização de programas que trabalha novos conteúdos e que procura objectivos finais envolvendo, em simultâneo, alunos e professores nas decisões da sala de aula. No âmbito do ensino da LE, a ideia de um método concebido como solução universal desvaneceu-se, dando lugar a perspectivas curriculares que encaram o processo ensino/aprendizagem como o diálogo e a partilha de experiências entre professor/alunos e que exige o compromisso e a colaboração de todos. Trata-se de uma organização coincidente com a análise das necessidades comunicativas dos alunos e que frisa os processos naturais de aprendizagem. O ensino centra-se no aluno, que não só deve ser capaz de desenvolver a sua autonomia linguística, como também deve estar apto para interpretar e relacionar-se com uma realidade sociocultural diferente. O professor, por sua vez, deve facilitar ao estudante as condições e instrumentos necessários para que este possa ser responsável pela aprendizagem da LE. A realização de actividades e tarefas que promovam a interacção na aula constitui um factor chave, pois o estudante sente-se obrigado a comunicar

significados que estão mais além dos seus recursos linguísticos, estimulando o desenvolvimento de processos psicolinguísticos — determinantes na aprendizagem da nova língua.

Segue-se a unidade didáctica (secção 3). A realização das planificações teve as suas dificuldades e problemas, mas o resultado final é do nosso agrado, tendo o receio inicial dado lugar, progressivamente, à ansiedade de concretizar o que estava no papel. Os contributos e as correcções da professora cooperante e de todos e cada um dos meus professores, colegas e amigos foram de grande ajuda e permitiram-me melhorar de uma aula para outra. Por razões já referidas no trabalho, seria expectável a resistência dos alunos à E/LE, isto porque, apesar da proximidade geográfica, acredito que existe pouco contacto dos alunos portugueses com a música em espanhol; muitas vezes limitada a canções, esporadicamente mediatizadas pelos meios de comunicação. Não obstante, durante a unidade didáctica a recepção e motivação dos estudantes foram bastante positivas e permitiram que, involuntariamente, alargassem os seus horizontes culturais e linguísticos. Deste modo, não poderia estar mais satisfeita com a sua prestação na tarefa final. Assim como eles são diferentes, os seus gostos também o são, produzindo um trabalho criativo, interessante e personalizado.

Na secção seguinte, reflecto sobre a posta em prática das aulas. Deixa de ser a planificação ideal, referida na “sequência didáctica” (secção 4.1), para ser a descrição do que aconteceu nas aulas, com todas as mudanças de última hora e incidências de maior relevância (“Observações/notas”, secção 4.2). Apesar de ter realizado estas alterações — a maior parte por falta de tempo, outras para facilitar o trabalho dos alunos —, estas foram pouco significativas e consegui cumprir nas 7 sessões o que estava planificado.

Na secção 5 são referidas algumas considerações sobre a avaliação, as nossas opções didácticas e os resultados da prestação dos alunos na tarefa final. A tarefa final era vista por mim com grande expectativa, porque após várias sessões, nas quais, juntamente com os estudantes, procurei “abrir caminho” pelo desconhecido, no fim passei-lhes o testemunho e pedi-lhes que o fizessem eles mesmos, orientados pelos seus gostos e conhecimentos adquiridos na aula. O êxito ou o fracasso da turma na realização da tarefa significava, em parte, que também eu tinha triunfado ou fracassado. É com agrado que considero que os objectivos foram alcançados. Estou convicta de que os estudantes conhecem mais e melhor a música hispano-americana e que lhes despertei o gosto para continuarem a ouvi-la e a comentá-la no *Youtube*.

Esta foi uma das experiências mais enriquecedoras do Mestrado e não hesito em dizer que aprendi muito, talvez mais que os alunos. Também para mim foi um momento de pressão, no qual as minhas palavras e práticas foram cuidadosamente pensadas para não comprometer a

minha prestação. De certo modo, nas 7 aulas, alunos e eu fomos estudantes postos à prova. Da minha parte, não poderia estar mais satisfeita. Tenho a certeza de que aprendemos muito e, principalmente, de que nos divertimos, tornando o tempo mais proveitoso e a aprendizagem mais fácil.

Em seguida, questiono-me sobre algumas limitações do relatório, bem como as minhas falhas e carências, os meus desafios e expectativas, e propostas de melhoria para o futuro.

O tempo limitado da minha intervenção na escola (450 minutos) traduziu-se numa abordagem em certos casos superficial de muitos dos elementos referidos na primeira parte do relatório (propostas, actividades, cuidados, problemas...). Um período de tempo mais alargado com os alunos teria implicado uma análise mais detalhada de que cada um desses aspectos, bem como a elaboração de uma sequência didáctica mais diversificada e atenta aos gostos e perfis dos estudantes. Deixo a aplicação de todas essas considerações teóricas para o futuro, quando estiver a exercer, e quando o tempo e as limitações não forem um obstáculo. E, uma vez que a prática leva à perfeição, ao longo dos anos, espero melhorar, aperfeiçoando os meus métodos e elaborando aulas mais interessantes.

O ano lectivo de 2010/2011, em particular, foi um período muito intenso, cheio de leituras — algumas surpreendentes e outras reveladoras — e de actividades de grande utilidade para esclarecer conceitos mas, principalmente, para levantar incertezas. Neste sentido, colocam-se algumas lacunas relacionados com a área do ensino de E/LE que não domino e que me interessa aprofundar.

- Destaco a planificação e a avaliação. Pela sua relevância no processo ensino/aprendizagem, e por reconhecer as minhas limitações na área, estes são temas que certamente me interessam investigar para dominar com mais destreza antes de aplicá-los.
- Há também um elemento da didáctica a que, na minha opinião, não dediquei tempo suficiente. Nas aulas, centrei-me mais em trabalhar e reflectir sobre a forma de apresentar os conteúdos e evitar situações de indisciplina e falta de motivação; no entanto, à competência gramatical — que, a meu ver, é um dos temas mais ingratos para o professor de LE — não prestei a devida atenção. Pouco a pouco, quero inverter esta situação e ir aprofundando nos temas de gramática, com o fim de alcançar uma melhor compreensão dos mesmos para, deste modo, ser capaz de explicá-los com mais clareza aos alunos.

Para além destes, refiro alguns problemas concretos das planificações. Alguns derivados da falta de experiência e da pressão sentida; agora, no final, e analisando com mais clareza a minha prestação na escola, reconheço algumas falhas, que decerto não repetirei no futuro.

- Um dos momentos determinantes para o conhecimento dos alunos e a elaboração da unidade didáctica foi a realização das fichas de diagnóstico. Considero esta fase, prévia à leccionação das aulas, especialmente importante, em parte devido às condições impostas pelo Mestrado. O tempo limitado para estabelecer contactos com a escola e o seu ambiente, os estudantes e os seus interesses obrigam o professor a conhecer, quase urgentemente, os seus alunos — como indivíduos (as suas preferências, os seus gostos e interesses, etc.) e como estudantes (os seus conhecimentos e as suas expectativas sobre um assunto particular, etc.) — para, assim, elaborar sequências didácticas adaptada ao grupo. Penso que um questionário bem elaborado e coerente cumpre essa função, revelando ao docente informações-chave. Apesar de considerar que todas as perguntas que integram a ficha de diagnóstico (v. anexo A) são pertinentes, adequadas e com um objectivo claro, actualmente, e não excluindo as presentes, incluiria outras questões mais focadas nos alunos e nos seus métodos de trabalho — o que gostam de aprender, como gostam de aprender, as suas maiores dificuldades, como solucionam os diversos obstáculos decorrentes do processo de aquisição de uma LE, etc. No entanto, e presumindo que a ficha de diagnóstico tivesse incluído estas propostas, não creio que as minhas planificações fossem radicalmente alteradas. Acredito, sim, que seria uma forma de conhecer os alunos, mesmo antes de lhes dar aulas.
- O elevado número de fichas entregues nas 7 sessões foi a crítica mais focada pelos estudantes no momento da autoavaliação. Apesar de considerar todas elas importantes e inseridas numa sequência lógica, reconheço que, numa próxima vez, este deverá ser um factor a ter em conta.
- Após uma apreciação da sequência didáctica, e perante a possibilidade de a refazer, a última aula era, certamente, alvo de uma reorganização. Ocupei esta sessão com um momento de autoavaliação, no qual cada aluno me expunha, em poucos minutos, a nota que justificava o seu trabalho — dentro e fora de aula —, bem como o que tinham gostado mais e menos. Numa próxima oportunidade, optarei por algumas folhas em que os alunos respondam a perguntas sobre as suas expectativas sobre o

trabalho realizado; ou gráficos/termómetros de motivação do grau de êxito das actividades, do tempo dedicado, do uso da língua, etc. Certamente, esta alternativa teria sido mais frutífera também para mim, uma vez que conheceria, mais concretamente, a avaliação que cada aluno faria do seu trabalho e o grau de atingimento dos objectivos.

- Numa unidade didáctica em que foram privilegiadas a expressão oral e a compreensão auditiva, penso que a expressão escrita foi, de certo modo, negligenciada. A composição realizada bem como a tarefa final revelaram algumas dificuldades na escrita. Assim, e apesar de ser uma tarefa pouco cobijada pelos alunos, poderia ter incidido mais neste aspecto.

Apesar de algumas falhas, considero que a unidade didáctica é consistente e bem sequenciada, e, por isso, avancei com ela. Acima de tudo, e condensando todas as vantagens assinaladas ao longo do trabalho, destaco o facto de os alunos considerarem as canções uma forma de lazer, um costume “trazido” de casa para o ambiente escolar; e, involuntariamente, associarem o divertimento à aprendizagem. De modo algum considero estes dois conceitos contraditórios, mas antes complementares. E a nossa sequência didáctica, pelas canções e actividades propostas, fomenta estes aspectos.

Pessoalmente, os meus planos para o futuro passam, fundamentalmente, por aprofundar a minha actualização científica contínua — aspecto importante para evitar estancamentos no processo de formação — uma vez finalizado o Mestrado. Tenho consciência das dificuldades e que as perspectivas de superação passam pela continuação do caminho de aprendizagem e abertura a todas as recomendações de professores/colegas, com o objectivo de melhorar a minha prática docente.

Posso concluir dizendo que este foi, sem dúvida, um trabalho duro, em ocasiões desesperante, mas do qual extraí, ao mesmo tempo, uma série de técnicas que me serão de grande ajuda no futuro. É com agrado e orgulho que reconheço que aprendi, que aprendi muito e me sinto agora mais habilitada para leccionar com sucesso, pondo em prática todas as estratégias assimiladas ao longo de dois anos lectivos.

BIBLIOGRAFIA/SITIOGRAFIA

Bibliografía

- Alonso Raya, R. et al. (2005). *Gramática básica del estudiante (A1-B1)*, Barcelona: Difusión.
- Álvarez Martínez, M. A. (coord.) (2006). *Sueña 1 Libro del Alumno A1-A2* (3a ed.) España: Anaya.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 983-1024. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- A. Blanco Canales, (coord.), Cabrerizo Ruiz, M. A. et al. (2006). *Sueña 2 Libro del Alumno B1* (3a ed.) España: Anaya.
- Cenoz Iragui, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 449-465. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- García Santa-Cecilia, Á. (1995). Las bases de un modelo curricular. In Á. García Santa-Cecilia, *El currículo de español como lengua extranjera*, pp. 40-73. España: Colección Investigación Didáctica.
- Gelabert, M^a José, Bueso, I., Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Gil-Toresano Berges, M. (2004). La comprensión auditiva. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 899-915. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca nueva.
- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores:*

- Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 305-328. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Miquel López, L. (2004). La competencia sociocultural. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 511-664. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Parrondo Rodríguez, J. R. (2004). Modelos, estilos y escalas de evaluación. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 967-981. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Romero Dueñas, C. & González Hermoso, A. (2005). *Manual ECO 2 B1 + Libro del Alumno*. España: Edelsa.
- Ruiz de los Paños, A. G. (2002). El componente en el aprendizaje de E/LE. In J. Gómez Asensio (dir.) & Rodríguez, M. (coord.), *Forma 4 - Formación de Formadores* (pp. 27-34). Madrid: Cuadernos de didáctica E/LE.
- Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. In Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 665-688. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Santamaría, R. (2000, noviembre). Del poder evocador de la poesía al ritmo de la música en el aula de ELE. In *Frecuencia L*, pp. 21-26, 5. Madrid.
- Santos Asensi, J. (1996). De la música contemporánea a la didáctica de E/LE. In C. Romea & A. Mendoza (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, pp. 413-422. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Sánchez Lobato, J. E Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sitiografía

- Blanco Fuente, E. (2005). La canción en los manuales de E/LE: una propuesta didáctica). Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/blanco/intro.pdf>
- Bordoy, M. (2001). Canciones en español: De la Internet al aula. In *Mosaico*, pp. 20-23, nº 7. Embajada de España en los Países Bajos. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/d720952/Canciones%20en%20espa%C3%B1ol:%20De%20la%20Internet%20al%20Aula.pdf>
- Breen, M. P. (1990). Paradigmas actuales en el diseño de programas. In *Comunicación, Language y Educación*. Recuperado em 10 de Fevereiro de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/breen01.htm
- Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://books.google.pt/books?id=81HDYIZ-f_UC&printsec=frontcover&dq=Brown,+and+Yule,+Teaching+the+Spoken+Language&hl=pt-PT&ei=29bPTd7IE8mYhQfL8NCRDQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false
- Burford, L. (2008). What problems do your learners have with listening? Language School, UABC. Tijuana, México. Recuperado em 12 Junho de 2011, de http://idiomas.tij.uabc.mx/plurilingua/volumen4eng/Microsoft%20Word%20-%20Lindsay_Article_What_problems_do_your_learners_have_with_1%E2%80%A6.pdf
- Caletti de Marengo, H. A. M. (2002). Modelos de actividades lúdicas para utilizar en las clases de E/LE. In *El componente lúdico en la clase de español lengua extranjera*, pp. 70-73. Actas del X Seminario de Dificultades Específicas del Español a Lusohablantes. Recuperado em 8 de Junho de 2010, de www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/comunicagradab.pdf.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Maria Joana Pimentel do Rosário & Nuno Verdial Lopes (trads.), Lisboa: Asa, Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://www.asa.pt/downloads/Quadro_Europeu_001_072.pdf
- Córdoba Cubillo, P. et al. (2005, enero-junio). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. In *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5 (1). Universidad de Costa Rica: Facultad de

- educación. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44750107>
- Coronado González, M. L. & García González, J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. In *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, pp. 227-234. Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0225.pdf.
- Corrales-Martín, N. (2001). Enseñanza de la gramática y la cultura hispánicas a través de música caribeña. PhD. In *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, pp. 405-416, nº 24. United States of America: Clemson University. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_24.pdf.
- Díaz Bravo, R. (2006). La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica. In *Interlingüística*, 16. Universidad de Málaga: España. Recuperado em 18 de Agosto de 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514226>
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. In *Comunicación, lenguaje y educación*. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/estaire_zanon01.htm.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas, *RedELE*, Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 1, Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/estaire.shtml>.
- Estaire, S. (2009). El enfoque por tareas I: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos. In *Recopilación de Antologías Didácticas*. España: Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm
- Fabiano, K. P. (2007). O Ensino da Língua Inglesa através do Método Tradução-Gramática nas escolas de Ensino Médio no Município de Nova Venécia. Brasil: Faculdade de Nova Venécia. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.univen.edu.br/revista/n012/O%20ENSINO%20DA%20LINGUA%20INGLESA%20ATRAVES%20DO%20METODO%20TRADUCAO-GRAMATICA%20NAS%20ESCOLAS.pdf>.

- Fernández López, S. (coord.), León Acosta, J., Gil, M. B. (2005). Programa de Espanhol 10º e 11º anos, Nível de iniciação. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ensino recorrente de nível secundário. Recuperado em 8 de Junho de <http://www.sitio.anq.gov.pt/programas%5Ci006255.pdf>
- Fialho, M. S. & Montes Izco, T. (2009). Programa de Espanhol, Nível Continuação, 7º, 8º, 9º Anos, Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://sitio.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/824/ProgramaEsp%20anhol3ciclo.pdf>.
- García Santa-Cecilia, Á. (1999). El diseño curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza mediante tareas. Madrid: Edinumen, La enseñanza del español mediante tareas. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/garcia01.htm.
- Gil Bürman, M. et al. (2002). Explotación multimedia de las canciones en las clases de E/LE. In *Actas del X Seminario de Dificultades de la Enseñanza de Español a Lusohablantes*, pp. 84-90. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/comunicagradab.pdf>.
- González Pellizzari, M. C. & Slepoy de Zipman, S. B. (2002). Trabajar con música y canciones en la clase de E/LE. In *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp. 132-136. España: Colegio Miguel de Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/juegcibele.pdf>.
- Gonzalo, D. (2006). El uso de canciones en la enseñanza de EL2. In *tareas epa*. Postrado de Profesor de Español para alumnos inmigrantes de la Universidad de Zaragoza. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://catedu.es/tarepa/uso_recursos/uso_canciones/uso_canciones_1.pdf.
- Hilda Ortiz, D. (2008, outubro). La música y las canciones, un importante recurso en el proceso de la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera: tres propuestas didácticas. In *Revista Pesquisa Educacional*, coordenação das licenciaturas de Faculdade de Educação e Comunicação do CESMAC, ano 1, nº1. Maceió, Alagoas: Brasil. Recuperado em 8 de Junho.
- Jiménez, J. F., Martín, T., Puigdevall, N. (2009). Tipología de explotaciones didácticas de las canciones. In *Didáctica del Español como Lengua Extrajera* (pp. 129-140), nº 9.

- Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf.
- Kraus, N. (2010). Music can boost language skills, improve learning. In *Nature Reviews Neuroscience* (pp. 597-599), Oxford Journals, 131. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.health.am/ab/more/music-can-boost-language-skills-improve-learning/>.
- Martín Peris, E. (1991). La didáctica de la comprensión auditiva. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, (8), 16-27. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/didactica_compreension_auditiva.pdf.
- Martín Peris, E. (1999). Libros de texto y tareas. In Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/peris01.htm.
- Martínez Leralta, S. (2009, diciembre). El diseño de actividades estratégicas de comprensión auditiva. In B. Montmany, N. Sans, V. Rodríguez (coords.), *XVIII Encuentro práctico de profesores de ELE*, pp. 35-40. Barcelona: International House y Difusión. Recuperado em 8 de junho de 2011, de <http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dosier-bcn2009.pdf>.
- Murphey, T. (1990). The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the lad? In *System*, pp.53-64, 18. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://web.me.com/murpheytim/Tim_Murphey/Articles_-_Music_and_Song_files/SongStuckIMHP.pdf
- Muszkat, M. (2005). *Música e Neurociência*. Neuroclin. Centro de excelência em neurologia, neurofisiologia e desenvolvimento infantil. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://www.neuroclin.com.br/noticias/Dr_Mauro_Muszkat_05.html.
- Ortega, J., (1995). Progra e organização curricular. Programa de Língua Estrangeira – Espanhol, Ensino básico 3º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf.
- Rodríguez López, B. (2005). Las canciones en la clase de español como lenguas extranjera. In *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 806-816. Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de

http://books.google.pt/books?id=jBM4qQQ6YJUC&printsec=frontcover&dq=Rost+2002+teaching+and+researching+listening&hl=pt-PT&ei=ytXPTe-hD9KXhQeT8ezyDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false.

Ruiz García, R. (2005), De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín. La canción como contenido cultural en la clase de ELE, Memoria de máster. S/ paginação. Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/ruiz.shtml>.

Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 367-379. Centro Virtual Cervantes. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf.

Vásquez, J. (2007, febrero). Comparando aspectos culturales en clases de E/LE: una propuesta didáctica con soporte musical. In *Revista electrónica E/LE Brasil*, (5). Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://profespanol.blogspot.com/2008/08/bibliografa-en-lnea-el-uso-de-canciones.html>.

Warner, J. (2011). Listening to Music Triggers Release of Dopamine in the Brain (online edition). In *News release, Nature Journals*. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de <http://www.medicinenet.com/script/main/art.asp?articlekey=124548>.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. In *Comunicación, lenguaje y educación*. Recuperado em 8 de Junho de 2011, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A

Octubre de 2010

ESCOLA SECUNDÁRIA LUÍS DE FREITAS BRANCO

PAÇO DE ARCOS

9º AÑO D

ENCUESTA

Nombre: _____ Edad: _____

Responde con una *X* tan sinceramente como puedas a las afirmaciones siguientes.

1. ¿Quién soy yo como alumno?

1. ¿Tienes un lugar de estudio en casa?

Sí No

2. ¿Qué nivel de silencio hay en el lugar donde estudias?

Poco silencio Silencio total

3. ¿Hay espacio suficiente en tu mesa de trabajo?

Sí No

4. ¿Mantienes tu mesa en orden?

Sí No

5. ¿Con cuánto tiempo de antelación planificas tu estudio?

Nunca Semanalmente
Diariamente Solamente para las pruebas

6. ¿Cuántas horas estudias, en media, en un día de semana, fuera de las clases?

Menos de 3 Más de 3 horas
Ninguna

7. ¿En tu planificación de estudio, incluyes momentos de descanso?

Sí No

8. ¿Cuándo tomas notas, escribes todo lo que el profesor dice?

Sí

No

9. ¿Cuándo faltas a la clase, te informas sobre lo que han hecho y lo que van a hacer?

Sí

No

10. ¿Cuándo no entiendes algo que el profesor está explicando, le pides que te lo explique otra vez?

Sí

No

11. ¿Haces preguntas en clase?

Muchas veces

Algunas veces

Pocas veces

12. Consideras que tu nivel de ansiedad y nerviosismo cuando haces las pruebas es...

Mucho

Regular

Poco

13. ¿Cuáles son las asignaturas que más te gustan? _____

14. ¿Cuáles son las asignaturas que menos te gustan? _____

15. En general, crees que eres un(a) alumno(a) ...

Muy bueno(a)

Bueno(a)

Regular

Muy irregular

16. ¿Tienes ordenador en tu casa?

Sí

No

17. ¿Tienes acceso al Internet?

Sí

No

18. ¿Sabes grabar una lista de canciones en un CD, en formato mp3?

Sí

No

2. La música en la clase de LE

1. ¿Con qué frecuencia oyes música?

Todos los días

Semanalmente

Nunca

Raramente

2. ¿Cuándo escuchas música? (puedes elegir más de una opción)

Cuando me levanto	<input type="checkbox"/>	Cuando estoy en casa	<input type="checkbox"/>
Antes de acostarme	<input type="checkbox"/>	Cuando estoy en la ducha	<input type="checkbox"/>
En el coche	<input type="checkbox"/>	Cuando hago deporte	<input type="checkbox"/>
Cuando voy por la calle	<input type="checkbox"/>	Cuando estoy contento(a)	<input type="checkbox"/>
Cuando trabajo	<input type="checkbox"/>	Cuando estoy triste	<input type="checkbox"/>

3. ¿Para qué escuchas música? (puedes elegir más de una opción)

Para relajarme	<input type="checkbox"/>	Para estar más alegre	<input type="checkbox"/>
Para bailar	<input type="checkbox"/>	No la escucho casi nunca	<input type="checkbox"/>

4. Me encanta la música... (puedes elegir más de una opción)

Clásica	<input type="checkbox"/>	Disco	<input type="checkbox"/>
Pop	<input type="checkbox"/>	Rap	<input type="checkbox"/>
Rock	<input type="checkbox"/>	Reggae	<input type="checkbox"/>
Alternativa	<input type="checkbox"/>	Heavy metal	<input type="checkbox"/>

Otras: _____

5. ¿Te gusta oír música en una lengua extranjera?

Sí No

6. ¿Cuándo oyes una música en español/inglés, consigues entender lo que el cantante dice casi sin problemas?

Sí No

7. ¿Te gustan las músicas antiguas (años 60,70, 80)?

Sí No

8. Cuando oyes una canción, ¿qué te llama más la atención?

La letra El ritmo/melodía

9. Clasifica la importancia que la música tiene en tu vida.

Nada importante	<input type="checkbox"/>	Importante	<input type="checkbox"/>
Indiferente	<input type="checkbox"/>	Muy importante	<input type="checkbox"/>
Suficiente	<input type="checkbox"/>		

10. ¿Te gusta oír música en español?

Sí No

11. ¿Qué te parece la música española?

No conozco muchos grupos españoles	<input type="checkbox"/>	La encuentro poco variada	<input type="checkbox"/>
No me interesa	<input type="checkbox"/>	Me encanta	<input type="checkbox"/>

12. ¿Te interesa conocer la historia de la música en español?

Sí

No

13. ¿Con qué frecuencia oyes música en español?

Nunca
Diariamente

A veces
Raramente

14. Coloca una X si conoces a los siguientes grupos/cantantes.

Juanes
Shakira
Manu Chao
Jennifer López
Ricky Martin
Enrique Iglesias

Huecco
Facto Delafé y las flores azules
Alejandro Sanz
Marc Anthony
Santana

15. ¿La música puede hacer que las clases de lengua extranjera sean más interesantes?

Sí

No

16. ¿Qué te gustaría hacer en las clases sobre música en español? (puedes elegir más de una opción)

Oír mucha música
Conocer algunos ritmos latinos y saber algo más sobre ellos
Aprender léxico y gramática

Clases de teoría
Apreciar la música y relajarme
Cantar

17. ¿Cuál es tu nivel de motivación con respecto a la música en la clase?

Muy alto
Alto

Regular
Da lo mismo

18. ¿Tienes en la escuela alguna radio donde los alumnos ponen música durante la hora de la comida?

Sí

No

19. ¿Alguna vez has ayudado a colocar la música en la radio de tu escuela? (Si la escuela no tiene una radio, no contestes a la pregunta).

Sí

No

20. ¿Te gustaría trabajar por un día (hora de la comida) en la radio de tu escuela y poner la música para que tus compañeros la oigan?

Sí

No

3. ¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?

Responde con una X tan sinceramente como puedas a las afirmaciones siguientes.

ESCUCHAR

		Lengua extranjera <i>Español</i>	
		Sí	No
A1	En clase, comprendo las instrucciones del profesor relativas a las actividades que vamos a realizar y expresiones referidas a información personal y familiar.		
	Puedo entender expresiones corrientes y básicas referidas a temas cotidianos, si la pronunciación es pausada y clara.		
A2	En clase, comprendo la información esencial de grabaciones cortas, si tratan de temas cotidianos y la pronunciación es pausada y clara.		
	Comprendo el tema de las conversaciones y el sentido general de mensajes breves, claros y sencillos, referidos a la vida cotidiana, al oír a nativos en la calle, la escuela, o en películas y en la televisión.		
B1	Puedo seguir las ideas principales de una conversación o un debate largos, de tema general, si se habla con claridad; también puedo seguir indicaciones detalladas.		
	Comprendo las ideas principales de los informativos en radio y televisión o el tema de una obra de ficción (teatro, cine), si se habla con claridad.		

LEER

		Lengua extranjera <i>Español</i>	
		Sí	No
A1	Comprendo textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, reconociendo las palabras básicas y releyendo todo lo que necesito.		
	Comprendo las instrucciones del manual relativas a las actividades de clase.		
	Comprendo textos básicos (letreros en la calle, en comercios, en instituciones, nombres de lugares, etc.).		
A2	Comprendo textos breves y sencillos de carácter personal (cartas, e-mails) o público (instrucciones generales en transportes y máquinas, etc).		
	Entiendo el sentido general de historias en tebeos.		
	Sé buscar la información que me interesa en otros textos más difíciles como menús, catálogos, biografías, etc.		

B1	Soy capaz de reconocer las ideas fundamentales de historietas con dibujos, correspondencia con un amigo extranjero, impresos oficiales sencillos, etc.
	Puedo seguir instrucciones sencillas sobre el manejo de diversos aparatos (electrodomésticos, ordenadores, equipos de música) siempre que vayan acompañadas de imágenes.
	Entiendo los cuentos y los poemas del libro de texto que leemos en clase, aunque a veces tenga que usar el diccionario.

CONVERSAR

A1	Soy capaz de comunicarme con mis compañeros y con el profesor siguiendo los modelos de las lecciones, siempre que traten de temas cotidianos.
	Utilizo las expresiones que aparecen en las lecciones y cuyo sentido he aprendido. Sé saludar, despedirme, preguntar cómo está una persona, pedir información, etc.
A2	Soy capaz de mantener breves diálogos con los compañeros y con el profesor; también soy capaz de realizar juegos sencillos sobre temas conocidos
	Soy capaz de intercambiar opiniones y ponerme de acuerdo con nativos acerca de actividades que podemos hacer o lugares a donde podemos ir. Sé disculparme, hacer invitaciones o expresar lo que me gusta.
	Comprendo el tema de las conversaciones sencillas y comunes; puedo entender lo que me dicen y responder, si me hablan despacio, me repiten lo que no entienda y me ayudan con las palabras difíciles.
B1	En clase, participo en debates, conversaciones y juegos sobre temas diversos, de forma espontánea. Participo activamente en estas conversaciones: respondo, hago preguntas, etc.

Lengua extranjera	
<i>Español</i>	
Sí	No

ESCRIBIR

A1	Sé rellenar impresos (registro de hotel, visado de entrada) con datos personales (nombre, fechas, direcciones, nacionalidad).
	Sé escribir postales sencillos o enviar mensajes cortos a amistades, familiares y compañeros (móvil, e-mail).
	Escribo con palabras y frases sencillas; busco en el diccionario o pregunto lo que no conozco.

Lengua extranjera	
<i>Español</i>	
Sí	No

A2	Sé escribir notas y mensajes sencillos para dar avisos o hacer recados; puedo escribir breves cartas personales a familiares o compañeros para felicitarles, agradecerles o invitarles.
	En clase, escribo redacciones breves sobre temas: mi familia, personajes imaginarios, lo que me gusta hacer, etc.
	Escribo textos breves de dos o tres párrafos, con frases cortas y con conectores como “y”, “pero” y “porque”.
B1	Sé escribir cartas personales explicando mis experiencias y emociones, exponiendo mis opiniones sobre temas generales (música, cine).
	En clase, escribo redacciones sencillas sobre temas de mi interés: narrar una historia o un viaje, describir un acontecimiento; también puedo tomar notas de una conferencia o una clase.
	Sé escribir textos estructurados de manera lógica (introducción, desarrollo y conclusión).

4. Test sobre plurilingüismo

Responde con una X tan sinceramente como puedas a las afirmaciones siguientes.

	Acuerdo	Desacuerdo
1. Me gusta escuchar mi lengua hablada por personas con acento extranjero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Si fuera posible, me gustaría estudiar otra lengua nueva en la escuela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es una pena que haya tantos sistemas de escritura (árabe, chino, ruso, griego...); deberían unificarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Si hiciera un viaje a Marruecos, me gustaría poder saludar, dar las gracias y algunas pequeñas cosas así en la lengua del país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. No merece la pena aprender una lengua que solo hablan pocas personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto, y no como los americanos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Me molesta que en cada país haya una lengua diferente, porque eso crea muchos problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Me molesta oír hablar las lenguas con acentos extranjeros fuertes y raros, que estropean el idioma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Las lenguas solamente se aprenden bien si se aprenden desde pequeño.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Es bueno aprender una nueva lengua aunque sea para poderla entender o leer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Acuerdo	Desacuerdo
11. Para aprender bien una lengua se tiene que ir al país donde se habla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cuando aprendo una lengua extranjera, me gusta saber algunos rasgos de la cultura de ese país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Saber más de una lengua ayuda a aprender otras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para aprender lenguas, o se tiene un don especial o no hay nada que hacer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ahora no puedo, pero cuando sea mayor pienso aprender otra lengua en mi tiempo libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los letreros y los avisos en otras lenguas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Me gusta oír cómo hablan los extranjeros entre sí, aunque no los entienda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

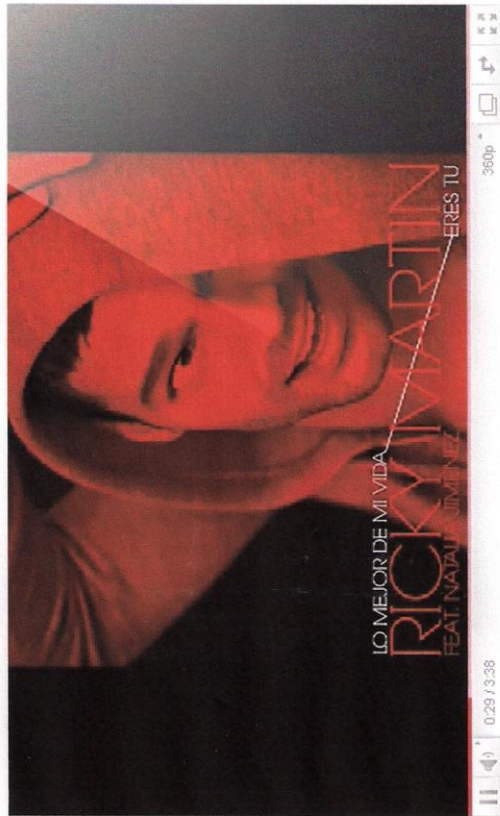
Semana de Música Española

La mejor música española



Diogo Redin y Rui Ramadas
Disciplina de Español
Professora Marta Moleiro y Fátima Guillade

Lo Mejor de Mí Vida eres tú de Ricky Martin



Nombre del artista - Ricky Martin

Dirección Online -

<http://www.youtube.com/watch?v=ksSjm2SiYQ8>

Género de Música - Pop

Data de lanzamiento - 2010

Dirección Online de la letra -

http://www.letrasmania.com/letras/letras_de_canciones_ricky_martin_2567_letras_the_best_thing_about_me_is_you_115761_letras_lo_mejor_de_mi_vida_eres_tu_113255.html

Nuestra Opinión sobre la Música

Esta música es muy buena, y la hemos escogido pues representa muy bien el pueblo español y toda su cultura musical. En relación a la letra de la música pensamos que es muy alegre y que por eso nos suscita una buena atmosfera y buena disposición para trabajar o para hacer otras tareas. También ha sido escogido por estar en el Top 20 de las ventas de la iTunes Store Española. Esto nos permite presentar las músicas más populares y que más se oigan en España y en algunos países hispano-hablantes.

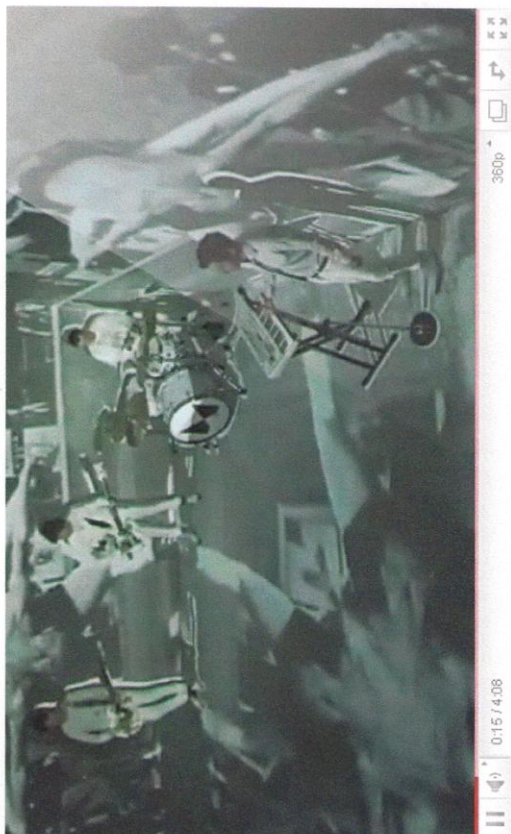
Letra de la Música

Yo me siento al fin feliz
 la tristeza no es para mí
 y que me importa lo que viví
 si me regalan el futuro
 no lo quiero sin ti
 ay no me digas no
 si escondes algo dámelo
 porque llego la hora de estar conmigo
 pues el destino así lo escribió
 (*estribillo*)
 si es amor abrázame con ganas,
 si no lo es tal vez será mañana
 estando juntos mi mundo se llena de luz
 lo mejor de mi vida eres tu
 ohhh ohhhh
 me voy de fiesta si quieres ir
 de buenos aires hasta Madrid

y sin dormirnos acabar con parís
 te juro que jamás te vas a arrepentir
 ay no me digas no, si escondes algo
 dámelo
 porque llego la hora de estar conmigo
 (*estribillo*)
 pues el destino así lo escribió
 si es amor abrázame con ganas
 si no lo es, tal vez será mañana
 estando juntos mi mundo se llena de luz
 lo mejor de mi vida eres tú
 eres tu
 dámelo dámelo baby
 lo mejor lo mejor.
 eres tu
 suéltate el pelo y juega entre las olas
 sobre la arena a la orilla del mar

preparate que la noche no perdona
 ven que nos vamos en marcha otra vez
 porque llego la hora de estar conmigo
 pues el destino así lo escribió
 si es amor abrázame con ganas
 si no lo es tal vez será mañana
 estando juntos mi mundo se llena de luz
 lo mejor de mi vida eres tú
 eres tu
 lo mejor lo mejor lo mejor de mi vida eres
 tú
 lo mejor de mi vida eres tu...
 lo mejor de mi vida eres tu...
 lo mejor de mi vida eres tu...
 dámelo, dámelo baby

Somos Aire de Motel



Nombre de la banda - Motel

Dirección Online -

<http://www.youtube.com/watch?v=dwehVrvaYA8>

Género de Música - Pop / Rock

Data de lanzamiento - 2010

Dirección Online de la Letra -

<http://letras.terra.com/motel/1729964/>

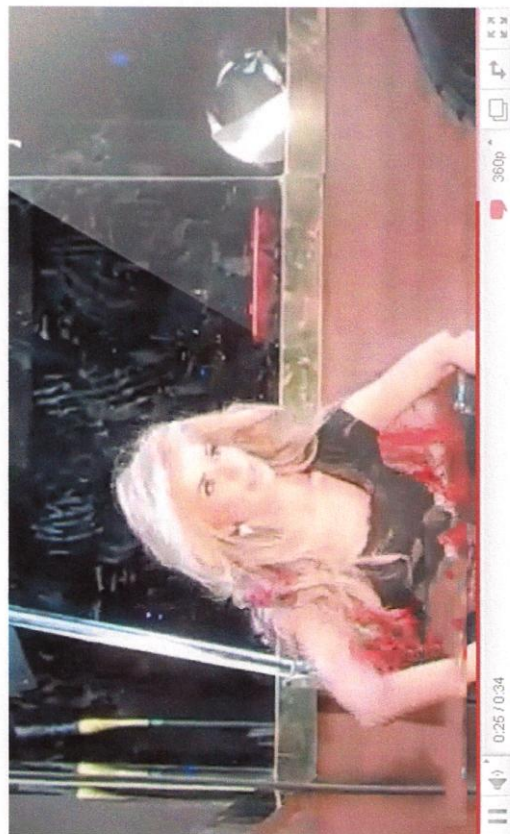
Nuestra Opinión sobre la Música

La música Somos Aire del grupo Mejicano Motel es fantástica y su letra aún más. Hemos escogido esta música porque no queríamos solamente mostrar músicas de España, pero también de otros países hispano-hablantes, como es el caso de Méjico y de Colombia. En esta canción, la banda ha hecho un excelente trabajo con las palabras, colocandolas de una forma extremadamente agradable al oyente. De notar también que esta banda sigue un poco el estilo de otras bandas de rock/pop como los The Killers, de tal modo que eso es referido en algunos comentarios en Youtube y en la iTunes Store.

Letra de la Música

Voy a decirte que la distancia terminó
¿Cómo es posible? frente a mis ojos
sucedió
Y ahora dónde están las horas
Es que es momento de encontrarte
Y decirte una vez más que somos viento y
somos aire
Y los sueños que se van
Yo sólo quiero imaginarte tan solo una vez
más
Pues todo lo demás se va como los años
que han quedado atrás
En éste instante que no hay mañana y no
hay ayer
Quiero abrazarte, quiero decirte lo que sé
Y ahora ...
Es el es momento de encontrarte
Y decirte una vez más que somos viento y
somos aire
Y los sueños que se van
Yo sólo quiero imaginarte tan solo una vez
más
Pues todo lo demás se va como los años
que han quedado atrás
Es el es momento de encontrarte
Y decirte una vez más que somos viento y
somos aire
Y los sueños que se van
Yo sólo quiero imaginarte tan solo una vez
más
Pues todo lo demás se va como los años
que han quedado atrás
En un instante me quedé tratando de
volver a ver
Todos los años que se fueron
En un instante me quedé tratando de
volver a ver
todos los años que se fueron.

Me Río de Tí de Gloria Trevi



Nombre del artista - Gloria Trevi

Dirección Online -

<http://www.youtube.com/watch?v=EXpBLcaAH>

Género de Música - Pop

Data de lanzamiento - 2010

Dirección Online de la letra -

<http://letras.terra.com.br/gloria-trevi/1813122/>

Nuestra Opinión sobre la Música

Típicamente Española, esta música tiene un ritmo muy bueno y se nota que la artista se ha esforzado bastante para encontrar las palabras ciertas para la canción. De notar que la música sugiere un ritmo alegre y feliz, en cuanto que la letra no corresponde a eso tipo de sentimientos. Pienso que apenas en ese punto la música no es tan buena cuanto las demás. De todas las músicas que ya se han presentado en este trabajo, pensamos que esta es la que mas refleja el espíritu alegre y positivo de los países hispano-hablantes.

Letra de la Música

Tú piensas que yo me muero sin ti
Que desde que huiste
La paso llorando sin fin Y crees que no
No podré seguir
Que estoy deprimida
Desde tu partida

Estribillo:

Y yo la paso bailando
Cantando, logrando tanto, sin ti
Y tu estas imaginando
Que paso mis noches en vela

Muriendo por ti
Y yo la paso bailando
Amando mi libertad ya sin ti
Y cuando recuerdo
Tu nombre y tus besos
Me río de ti

Te aviso que yo soy mejor así
Que cuando te fuiste
Perdiste lo único bueno de ti.

Que nadie te dio o o
Lo que yo te di

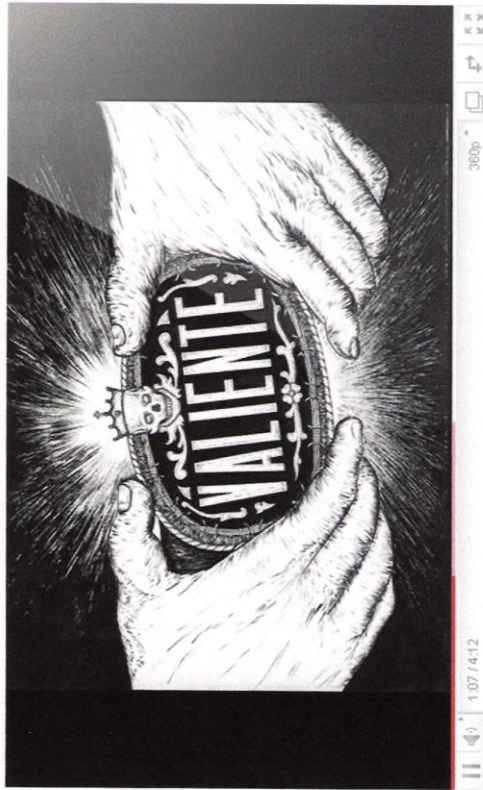
Y ahora tu vida
Ha quedado vacía sin mi

Estribillo...

Y juras que soy tan infeliz
Que sólo tus manos llenaban mi espacio
Que no encontraría a nadie más para mi
jajajaja

Estribillo... (2 veces)

Salgamos de Aquí de San Pascualito Rey



Nombre del artista - San Pascualito Rey

Dirección Online -

<http://www.youtube.com/watch?v=JmU6TFFISM>

Género de Música - Pop / Rock

Data de lanzamiento - 2010

Dirección Online de la letra -

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1912033>

Nuestra Opinión sobre la Música

Considerado por muchos como la mejor canción de San Pascualito Rey, Salgamos de Aquí posee un estilo Rock misturado con un poco de Pop, teniendo un excelente ritmo y una letra aún mejor. Hemos escogido esta música por el sentimiento de mudanza, así como de alegría y de positividad que la música nos suscita. De notar que el artista es bastante reconocido en el mercado de las músicas cantadas en español, siendo en eso que nos hemos basado para la escogida de la misma.

Letra de la Música

Dejemos ya
de aventarnos al extremo
dejemos ya
de revolcarnos en las huellas

Yo solo quiero ver tu destello
e incendiarme en tus sueños
Yo quiero oír tu voz
quiero sentir tu corazón

Es este mal
que no deja abrazarnos

Es su tormenta
la que nos tiene separados
aunque tenga que ahogar mis canciones
aunque trague de mi oscuridad

quiero sentirte mas
quiero ver tu sonrisa estallar
Salgamos de aqui
volvamos a ser
los extraños infelices
que se acercan

Salgamos de aqui
volvamos a ser
los extraños infelices
que se acercan

Siento amor
cada vez que abres la puerta
un ardor
en el pecho cuando despiertas

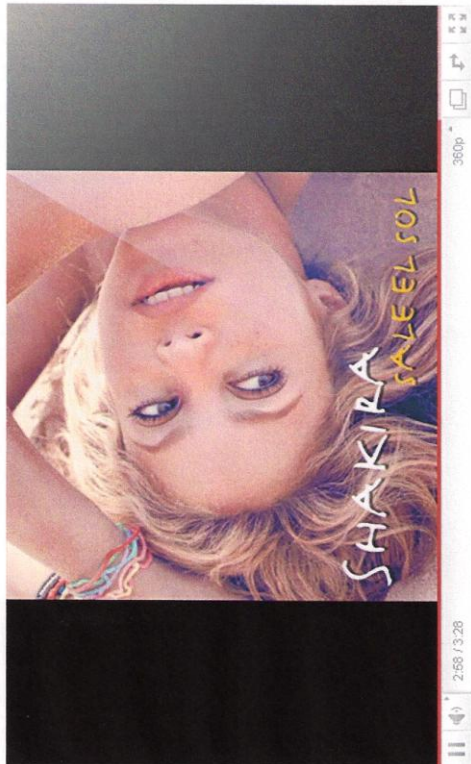
No camines donde estamos lejos
esta vacío y no tiene regreso
nos podemos perder
y desaparecer

Salgamos de aqui
volvamos a ser
los extraños infelices
que se acercan

Salgamos de aqui
volvamos a ser
los extraños infelices
que se acercan

Salgamos de aqui
empecemos a enseñarnos nuestras penas

Tú Boca de Shakira



Nombre del artista - Shakira

Dirección Online -

<http://www.youtube.com/watch?v=JTh4DISiHK>

Género de Música - Pop

Data de lanzamiento - 2010

Dirección Online de la letra -

http://www.lyricsmode.com/lyrics/s/shakira/tu_boca.html

Nuestra Opinión sobre la Música

Pienso que este trabajo no sería totalmente sobre músicas españolas se no incluyésemos una música de la Colombiana Shakira, una cantora bastante conocida por todo el mundo y que hace excelentes músicas, algunas de ellas bastante conocidas. Para este trabajo hemos escogido la música Sale el Sol que pertenece a su álbum "Loca" que también incluye la música que ha sido elegida para la canción oficial del Mundial de Fútbol de 2010. Esta música, con ritmos bastante agradables y con una letra no mucho rica en términos de contenido es muy bonita pues queda en el oído.

Letra de la Música

Algo flota en el aire
Como una premonición
Sabes que tu boca
Es el destino de mi piel
Y mi otra religión
Excitando...
Dame una señal, ven y borra la espera
No calmes mi sed con el agua del mar
Que lo que no hace bien

Solo puede hacer mal
Tu boca lo sabe
Cosa que toca, cosa que arde
Me pides tanto que es imposible
Evitar la tentación
Eres una cosa irresistible
Y tu boca mi adicción
Excitando...

Me dejaré llevar por el fuego en tu risa
Oyendo el sonido de tu respirar
Que lo que no hace bien
Solo puede hacer mal
Tu boca lo sabe
Cosa que toca, cosa que arde
No es culpa de nadie
Cosa que toca, cosa que arde

ANEXO C

Comentários no *Youtube*

(Sobre a canção “Somos Aire” de *Motel*)

“La música Somos Aire del grupo Mejicano Motel es fantástica y su letra aún más. En esta canción, la banda ha hecho un excelente trabajo con las palabras, colocando-as de una forma extremadamente agradable al oyente.”

(Sobre a canção “Lo mejor de mi vida eres tú” de Ricky Martin)

“Esta música es muy buena, y pienso que representa muy bien el pueblo español y toda su cultura musical. En relación a la letra de la música penso que es muy alegre.”

(Sobre a canção “Alguien soy yo” de Enrique Iglesias)

“Es una de mis musicas preferidas de henrique iglesias. Es tan romântica y bonita sempre que la oígo me alegra.”

(Sobre a canção “Waka Waka” de Shakira)

“En mi opinion fue una de las mejores musicas de 2010, transmite una gran fuerza y alegria. He pasado todo el verano bailando al ritmo de esta cancion!”

(Sobre a canção “La tortura” de Shakira y Alejandro Sanz)

“Me encanta esta canción de shakira para mí es una de las mejores su voz está un espanto y en conjunto con Alejandro Sanz la canción la mejor. El ritmo y la letra son fenomenales.”

(Sobre a canção “Vamos a la playa” de *Righeira*)

“Esta canción ya tiene unos años, pero sigue siendo una buena canción! xD”

(Sobre a canção “Me gustas tú” de Manu Chao)

“A mi me gusta esta música de Manu Chao es uno de los mejores xD”

APÊNDICES

APÉNDICE A

Escola secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 03.01.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 1 (42)

Sumario: Introducción a la unidad 4 'Canciones Españolas!
Grupos de trabajo.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
1	A						
2	A ₁						
3	B				---		
4	B	ss		+	---		
5	Ca	ia			---		
6	Ca			+			+
7	Ca						
8	Cl						
9	Cl						
10	D	n					
11	E	is					
12	F			+			+
13	G						
14	J ₁						
15	J ₂	F					
16	J ₃	no					
17	J ₄	3					
19	M	o					
20	Mo	d		+			+
21	M ₁						
22	M						
23	R _v	s					
25	T ₁	a	F				

Escola secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 07.07.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 2 (43 x 44)

Sumario: Visualización de imágenes.
Audición de la canción 'Felicidad' de 'La Cobra Metálica'.
Estados de ánimo y sentimientos.
Opinar.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
→ 1	Ar. Isabel	F					
2	A	a			-		
3	B			+	-		
4	B	ntos		+++	-		
5	Co	era		++++	-		
→ 6	C	F.		+++			
7	C	v.		+	---		
8	C	A.			-		
9	C	M.		+	-		
10	D	lin		+++++		+	+
11	E	li		+			
12	F			+++++			
13	Gu						
14	J	-		++			
15	J	2	F				
16	J	ho		++++			
17	J	nos		+++++	-	+	+
19	M	so			---		
20	M	dal		+++ +++++			
21	M			+			
22	P			+			
23	R	tas		+		-	+
25	Ti	osa		+			

Escola secundaria Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 10.01.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 3 (45)

Sumario: La violencia doméstica.

Audición de la canción 'Lo que Ana ve' de 'Revólver'.

Expresar acuerdo y desacuerdo.

Debate.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
1	A J	F					
2	A ia						
3	B				-		
4	F ntos			+++	--	+	+
5	C reia			+			
6	C F.			+++++	--	+	+
7	C v.				--		
8	cl t.				---		
9	C l.						
10	D in			+		+	+
11	E i			+			
12	F			+++++	--	+	+
13	G k						
14	J i.						
15	to F	F					
16	to nto						
17	to nús			++++	-		
19	M ño						
20	M rebel			+++++		+	+
21	M	F					
22	r t.			+			
23	R. las						
25	Ti tosa				---	-	+

Escola secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 14.01.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 4 (46 y 47)

Sumario: Corrección de los deberes.
 Audición de la canción 'Me fui de' Babe'.
 Justificar.
 Buscar las justificaciones: escribir un email.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
1	Ar	F					
2	Ar	F					
3	Be		+				
4	Be	tos	+	++++		+	+
5	Ca	ia	+	+++		+	+
6	Cat		+	++		-	+
7	Ca		+				
8	Al		+				
9	Cl		+				
10	Di		+	+++		+	+
11	Eri		+				
12	Fo		+	+++		+	+
13	Gi		+				
14	Jo		+			+	+
15	Je	F					
16	Ji		+	++			
17	J	is	+	+++		+	+
18	Má		+				
19	Ma		+	++++		+	+
20	Ma		+	++++		+	+
21	M						
22	Mi		+				
23	Ru						
24							
25	Tic						

Escola secundaria Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 17.07.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 5 (48)

Sumario: Visualización de imágenes sobre el mundo del trabajo.
Audición de la canción 'Oye no es verdad' de Malú Nerea.
Valorar una canción.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
→ 1	Am. Vidal	F					
2	Al				-		
3	Be			+	---	+	+
4	Bri			++	--	+	+
5	Cav				-	+	+
→ 6	Cast			+++++	-	-	+
7	Ca				----		
8	Cl				--		
9	Cl				-		
10	Di			++++		+	+
11	Eri			+	--	+	+
12	Fal			++	---	+	+
13	Gu						
14	Joi			+		+	+
15	Joi						
16	Joi			+++	--	+	+
17	Joi			+++		+	+
18	M+				--		
20	Mo			+++++		+	+
21	M				-		
22	Ms	F					
23	Ru			+		-	+
25	Tia				----		

Escola secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español A2. 2

Año lectivo 2010/2011

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN – TRABAJO EN CLASE

Fecha: 21.07.2011

Unidad didáctica: 'Soy todo oídos'

Lección: 6 (49 y 50)

Sumario:

Corrección de los deberes.

visualización de imágenes: 'Bienvenidos a Colombia!'

El comparativo y el superlativo.

Audición de la canción 'Odió por amor' de Juanes.

Nº	Nombre	Falta	Deberes	Participación	Comport	Oralidad	Lectura
→ 1	Ar	F					
2	Ar		+	+	-	-	+
3	Be		+				
4	Br		+	+++++	-	+	+
5	Can		+	+++	-	+	+
→ 6	Ca			+++++++	--	+	+
7	Co		+		--		
8	Cl		+		--		
9	C		+	+	-	+	+
10	Die			++++		+	+
11	Eri						
12	Fál		+	+++++++	--	+	+
13	Gvi		+			+	+
14	Joa		+	+++++		+	+
15	Jo		+	+		+	+
16	Joi			+		+	+
17	Ju		+	+++++	-	+	+
18	M ^o		+	+++	--	+	+
20	Ma		+	+++++++		+	+
21	M				-		
22	Ma			+		+	+
23	Ru			+		-	+
25	Tia		+	+	---	-	+

APÊNDICE B

AVALIAÇÃO

9ºD

03.01.11 – 24.01.11

	Nome	Trab. aula 50%	Caderno 22,5%	(Youtube) (2,5%)	CD 12,5%	Rádio 12,5%	Total 100%	
1	A. C.	—	—	—	—	—	—	—
2	A. S.	20	9	o	12,5	12,5	54	Suficiente
3	B. P.	20	11,5	2,5	7,5	12,5	54	Suficiente
4	B. S.	25	11,5	2,5	7,5	12,5	59	Suficiente
5	C. C.	25	10	2,5	12,5	12,5	62,5	Suficiente
6	C. F.	40	15,5	o	12,5	12,5	80,5	Bom
7	C. V.	18	13,5	2,5	12,5	12,5	59	Suficiente
8	C. A.	18	13,5	2,5	12,5	12,5	59	Suficiente
9	C. M.	18	9	o	12,5	12,5	52	Suficiente
10	D. R.	50	22,5	2,5	12,5	12,5	100	MuitoBom
11	E. S.	30	20,5	2,5	12,5	12,5	78	Bom
12	F. A.	40	15,5	o	12,5	12,5	80,5	Bom
13	G. J.	32	9	o	12,5	12,5	66	Suficiente
14	J. A.	48	22,5	2,5	12,5	12,5	98	MuitoBom
15	J. P.	20	10	o	12,5	12,5	55	Suficiente
16	J. P.	35	9	2,5	12,5	12,5	71,5	Bom
17	J. T.	45	10	2,5	12,5	12,5	82,5	Bom
19	M. L.	20	13,5	2,5	12,5	12,5	61	Suficiente
20	M. P.	50	22,5	2,5	12,5	12,5	100	MuitoBom
21	M. S.	15	22,5	2,5	12,5	12,5	65	Suficiente
22	M. F.	24	20,5	2,5	12,5	12,5	72	Bom
23	R. R.	32	22,5	2,5	12,5	12,5	82	Bom
25	T.V.	26	15,5	o	12,5	12,5	66,5	Suficiente

APÊNDICES

Gráficos (fichas de diagnóstico e tarefa final)

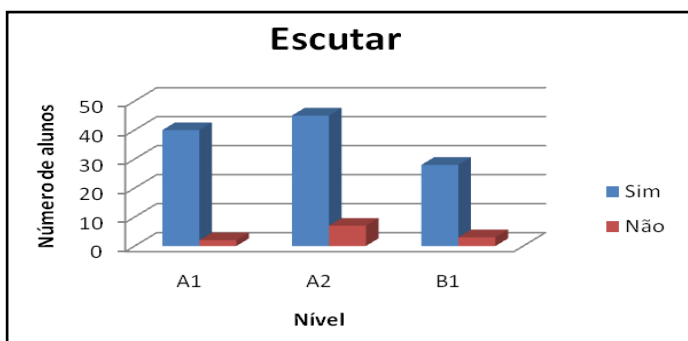


Gráfico 9 - Resposta dos alunos à terceira parte do questionário. Neste gráfico, os estudantes avaliam as suas aptidões relativamente à competência *escutar*.

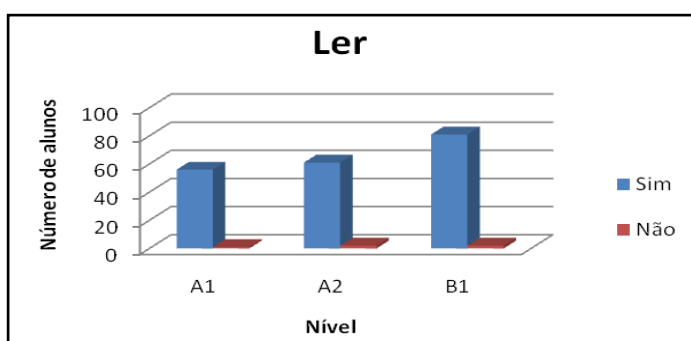


Gráfico 10 - Resposta dos alunos à terceira parte do questionário. Neste gráfico, os estudantes avaliam as suas aptidões relativamente à competência *ler*.

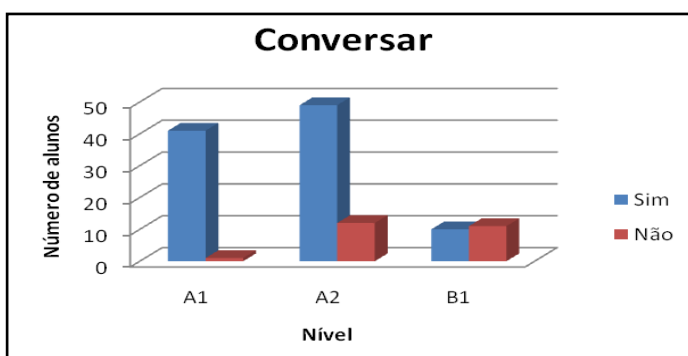


Gráfico 11 - Resposta dos alunos à terceira parte do questionário. Neste gráfico, os estudantes avaliam as suas aptidões relativamente à competência *conversar*.

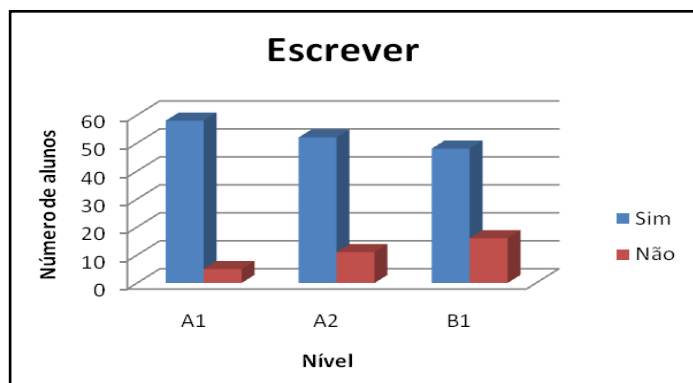


Gráfico 12 - Resposta dos alunos à terceira parte do questionário. Neste gráfico, os estudantes avaliam as suas aptidões relativamente à competência *escrever*.

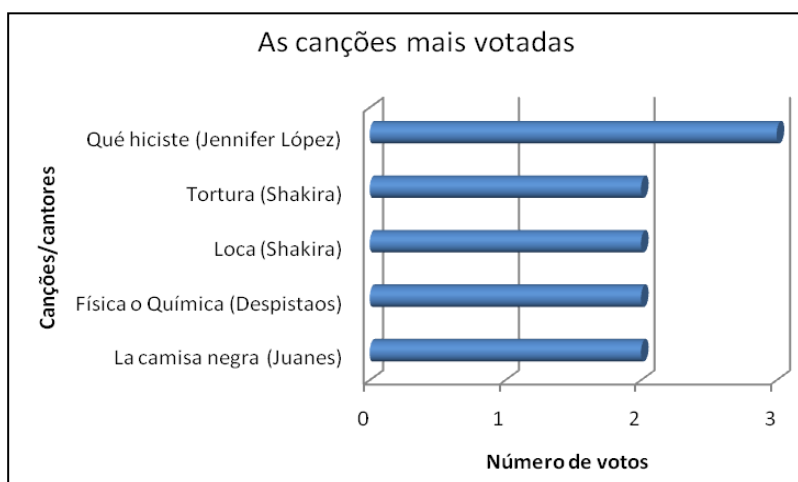


Gráfico 13 – Conclusões retiradas da tarefa final sobre as canções mais votadas pelos alunos.

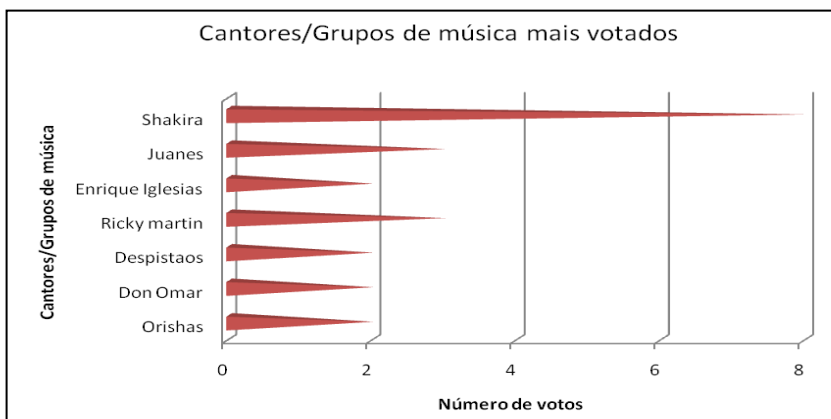


Gráfico 14 – Conclusões retiradas da tarefa final sobre os cantores/grupos de música mais votados.

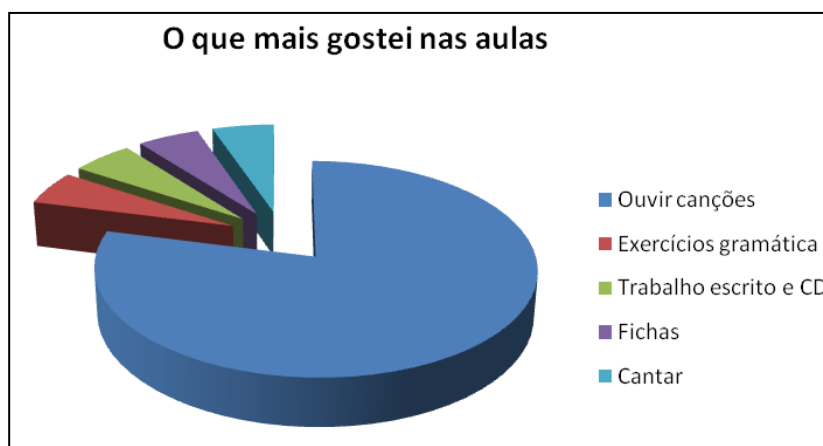


Gráfico 15 – O que os alunos mais gostaram nas aulas (autoavaliação).

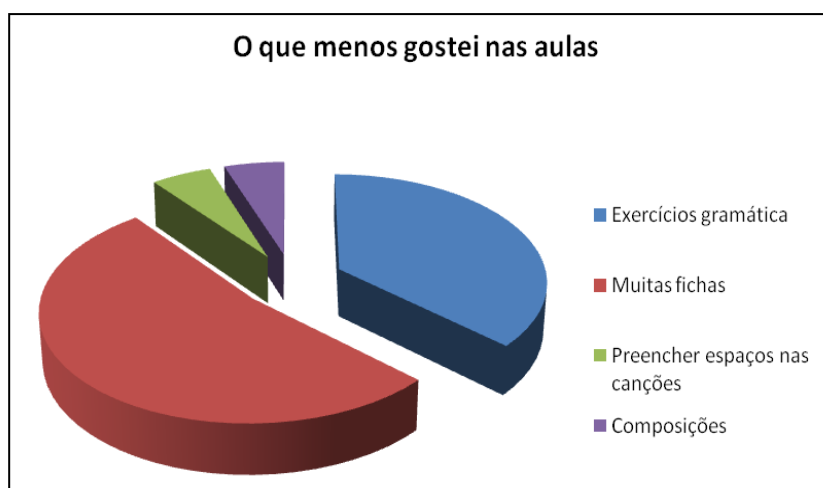


Gráfico 16 – O que os alunos menos gostaram nas aulas (autoavaliação).

APÊNDICES

Materiais (fichas e notas do professor)

MATERIAL A1

Fecha: 03/01/11

Ficha 1

TAREA FINAL

“Semana de Música Española”

- **Año:** 9º D; **nivel:** A2.2;
- **Número de clases:** 7 clases (4 clases de 45 minutos y 3 clases de 90 minutos);
- **Tarea final:** pasar 30 minutos de música española durante una semana en la radio de la escuela, durante la hora de la comida;
- **Elementos de evaluación:** En parejas: (1) crear una *playlist* de 5 canciones en español, grabadas en un CD en formato mp3/mp4. (2) crear un cuadernillo a partir de esas cinco canciones que habéis elegido en el CD. En este trabajo escrito tendréis que incluir la letra de las cinco canciones, la dirección *online* y unas líneas en las que se justifique cada una de las canciones que habéis elegido. En la justificación debéis procurar, siempre que sea conveniente, utilizar lo que vais a aprender en las próximas sesiones:
 - Hablar de los estados de ánimo que la canción os suscita;
 - Expresar acuerdo/desacuerdo con lo que dice la letra;
 - Expresar gusto y preferencia sobre alguna canción;
 - Justificar y opinar sobre vuestras elecciones;
 - Comparar y valorar las canciones.

Al final, tendréis que colocar vuestra justificación en Youtube.

- **Plazos:** Tendréis que entregar los trabajos hasta el 21 de enero de 2011;

- **Programa de las clases:**

- 3 de enero – clase 1: explicación y negociación del método y calendario de trabajo; formación de grupos de trabajo; actividades sobre instrumentos musicales;
- 7 de enero – clase 2: actividades a partir del tema “Felicidad” de *La Cabra Mecánica*; funciones trabajadas: opinar, expresar sentimientos y estados de ánimo;
- 10 de enero – clase 3: actividades a partir del tema “Lo que Ana ve” de *Revólver*; funciones trabajadas: opinar, expresar acuerdo / desacuerdo;
- 14 de enero – clase 4: actividades a partir del tema “Me fui” de *Bebe*; funciones trabajadas: opinar, justificar, expresar hipótesis, expresar gusto;
- 17 de enero – clase 5: actividades a partir del tema “Que no es verdad” de *Maldita Nerea*; funciones trabajadas: opinar y valorar;
- 21 de enero – clase 6: actividades a partir del tema “Odio por amor” de *Juanes*; contenidos trabajados: comparativo y superlativo; entrega de los trabajos;
- 24 de enero – clase 7: (auto) evaluación, organización de la tarea. final.

- **Evaluación:** En cada una de las 7 clases vais a ser evaluados(as) de acuerdo con los siguientes criterios: falta/presencia; deberes; participación; comportamiento; oralidad; lectura; material; trabajo realizado en clase; riqueza del vocabulario y corrección gramatical (si tenéis consciencia de vuestros errores y los corregís) (50%).

En relación con la tarea final, voy a evaluar: el cuadernillo, el CD de música y si cumplís vuestro trabajo poniendo la música en la radio de la escuela.

Observad las siguientes tablas para verificar los criterios de evaluación:

Elementos de evaluación (100%)	
Trabajo diario	50%
Cuadernillo	25%
CD con 5 canciones	12,5%
Radio de la escuela	12,5%

<u>Cuadernillo (25%)</u>	
Tarea completa	10%
Corrección formal	5%
Cumple plazo de entrega	5%
Originalidad/creatividad	2,5%
Justificación en youtube	2,5%

<u>CD (12,5%)</u>	
Contiene 5 canciones	5%
En formato mp3	5%
Cumple plazo	2,5%

<u>Prestación en la radio (12,5%)</u>	
Cumple 30 min de música	12,5%

- **Material auxiliar:** En Internet, hay un enlace creado para vosotros donde podréis solucionar dudas sobre el trabajo creativo que tendréis que hacer. Aquí, aprenderéis a buscar canciones y letras de música, a bajar músicas de Internet para el ordenador y grabarlas en un CD.

El enlace de la página es: <https://sites.google.com/site/webquestm>

Si tenéis dificultades o dudas sobre el trabajo que tenéis que hacer, no dudéis en entrar en contacto conmigo a través del e-mail: martamoleiro@hotmail.com



Mi pareja es: _____

La fecha que toca a mi pareja para poner la música en la radio de la escuela es: _____

PRESENTACIÓN EN *POWERPOINT*

“Estilos de música”

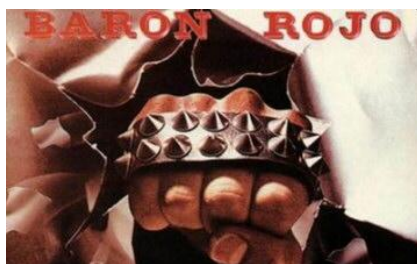
1



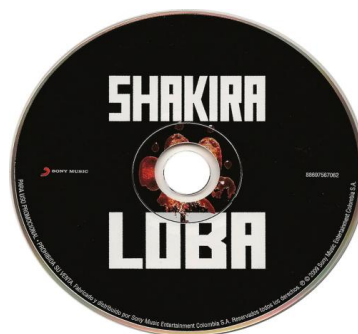
2



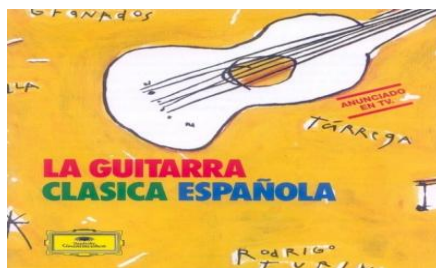
3



4



5



6



MATERIAL B2

Fecha: 07/01/11

Ficha 2

Felicidad de La Cabra Mecánica

1. Las cuatro frases del estribillo están desordenadas. Ponlas en el orden que consideres adecuado.
2. Es la hora de escuchar la canción. Comprueba si el estribillo que has escrito es correcto y completa los espacios en blanco con las frases que están en la columna a la derecha. Vas a oír la canción dos veces para hacer este ejercicio.

Mata más gente el tabaco
Que los aviones,
Y he perdido el _____,
Y enciendo la Faría de las grandes ocasiones
En las nubes tengo un "Bemeuve",
Una "Pleiestetion"
tu foto y _____,
Sigue escribiendo donde quiera que tu estés.

E Tienes /nombre / que / , / bonito / felicidad
S _____
T Tú / felicidad / saber / , / metes/ te / vete/ a / donde
R _____
I Bailar / cuando / sola / a / felicidad / sales
B _____
I Dos / olvida / de / copas / y / más / se / tomas / que / quieres
L / me / te
L _____
O _____

Nada más verte
Ya mi puerta llamó la
alegría
Un par de postales
Nunca pido ensaladilla
Miedo a volar
Tú haces latir mi corazón
Finito, acabado, caramba

Le dijo a mi sentido común
Que no me esperara levantado
Y al volver a casa una nota en el "livinrum"
Y un adiós en los morros
Y desde entonces duermo solo

Y pagando los recibos de la luz.

Estribillo

Sin ti tengo taquicardia
Y a veces necesito un doctor
Y atraco la farmacia.

Estribillo

Cuando menos lo esperaba
De pronto un día

Y resulta que tenía tu carita
Y estabas tan rica y devoré tu piel, tu carne y tus espinas,
Y rebañé,
To'el suco, suco, suco y rebañé.

Desde entonces en verano

Ni antes de dos horas de digestión
Me tiro al mar
He dejado de abusar
Del tabaco, del café,
Del tinto y del prozac,
Pura Felicidad (x4).

“Estados de ánimo y sentimientos”

¿Cómo te has sentido cuando oías la canción? ¿Triste? ¿Contento? ¿Aburrido? ¿Cansado? ¿Nervioso? ¿Enfadado?

1. Intenta completar los espacios en blanco como en el primer ejemplo.

Infeliz		Felicidad	Opuesto		Derivado
	FELIZ		_____		_____
Feliz		Ser/estar feliz	Alegre		Ser/estar alegre

Opuesto		Derivado	Opuesto		Derivado
_____		_____	_____		_____
Contento		Ser/estar _____	Animado		Ser/estar animado

Opuesto		Derivado
_____		_____
Apasionado		Ser/estar _____

MATERIAL B4

Fecha:7/01/11

Ficha 4

Lee las siguientes opiniones de estos entrevistados sobre la canción *Felicidad* y contesta a las siguientes preguntas.

Paco Cebrián,
65 años, jubilado

Es la primera vez que oigo la música y me parece interesante.

Carmela Silva,
41 años, psicóloga especializada en problemas de la infancia

No me parece que sea bueno que los niños pequeños oigan ese ruido. ¡Es una tontería!

Jesús Poncela,
34 años, entrenador de atletismo

Desde mi punto de vista no creo que "Felicidad" sea la mejor canción del grupo. La verdad es que no creo que sean un buen grupo.

Enrique Monle,
23 años, estudiante

Considero que "La Cabra Mecánica" es genial. Tiene una energía positiva y me encanta oír "Felicidad".

1. ¿Cuáles crees que son los estados de ánimo de estos 4 entrevistados?

2. ¿Qué tiempos y modos verbales utilizan los entrevistados? ¿Por qué?

MATERIAL B5

Fecha: 07/01/11

Ficha 5

“Opinar”

Creo/pienso/opino que... (A mí) me parece que... En mi opinión... Para mí... Desde mi punto de vista... Según... A mi modo de ver...	+ Indicativo	Creo que tiene razón.
No creo/pienso/opino que... (A mí) no me parece que...	+ Subjuntivo	Para mí la música española es aburrida.
		No creo que tenga razón.
		A mí no me parece que la música española sea aburrida.

- En mi opinión, la música española _____ (estar) teniendo grandes éxitos.
- Pues yo no creo que _____ (ser) para tanto. Para mí “La Cabra Mecánica” _____ (ser) el único grupo de música que destaca.
- ¿El único? Yo pienso que _____ (haber) muchos cantantes españoles de gran prestigio.
- Es posible, pero no creo que sus músicas se _____ (oír) en todo el mundo.
- De acuerdo, pero en España al menos creo que ya le _____ (hacer) la competencia a la música de los Estados Unidos.
- Pero, ¿qué dices? No me parece que la música española _____ (estar) todavía al nivel de la americana.
- De todas formas, yo no creo que se _____ (deber) comparar. Son gustos diferentes para públicos diferentes.

2. Completa las siguientes frases y di si estás o no de acuerdo.

- a) _____ claro que el *Submarino amarillo* (ser) _____ una canción de los Beatles.
- b) No _____ verdad que en España sólo _____ (escuchar) flamenco.
- c) _____ cierto que Alanis Morissette (pertenecer) _____ al grupo de artistas rock femenino que más ha vendido en la historia.
- d) No _____ claro que el estilo del grupo U2 (ser) _____ el rock.
- e) No _____ evidente que Plácido Domingo (continuar) _____ su carrera indefinidamente.

3. La doctora Ginés Labella ha dado una conferencia sobre igualdad de género. Después de la conferencia, seis de los asistentes comentan sus declaraciones más polémicas. ¿Puedes completar sus opiniones con la forma adecuada (presente de indicativo / presente de subjuntivo) de los tres verbos en negrita?

...y, como iba diciendo, hay que reconocer que las mujeres son claramente superiores a los hombres, al menos en tres aspectos: en primer lugar, **cantan** con mucha más facilidad; en segundo lugar, **bailan** mejor y, por último, está demostrado que **tienen** mejor gusto musical...



Para mí, **está claro que las mujeres cantan** mejor. También es **verdad que** _____ mejor, y **no hay duda de que** _____ mejor gusto musical.

Pues yo **dudo mucho que canten** mejor. Además, **no está demostrado que** _____ mejor que los hombres, y **tampoco creo que** _____ mejor gusto musical.



Yo también **creo que** las mujeres _____ mejor, y **me parece que sí**, que también _____ mejor que los hombres. Del gusto musical no sé qué pensar, pero sí, **supongo que** _____ más que los hombres.

Hombre, sí, **puede ser que** _____ mejor, y también **admito la posibilidad de que** _____ mejor. Pero **no me parece nada probable que** _____ un gusto musical especial, la verdad...



¡Mentira, mentira y mentira! **No es verdad que** _____ mejor que los hombres, **no es cierto que** _____ mejor, y también es **falso que** _____ mejor gusto musical.

Bueno, vamos a ver: es **indudable que** _____ mucho mejor las canciones, y **es perfectamente posible que** _____ con más habilidad que los hombres, pero **no es en absoluto verdad que** _____ mejor gusto musical: los grandes cantantes siempre han sido hombres...



Ejercicio adaptado de la *Gramática básica del estudiante de español*, de Alonso Raya, R. y otros, Difusión, p. 164

MATERIAL B6

Fecha: 07/01/11

PRESENTACIÓN EN *POWERPOINT*

“Discusión abierta”

Discute con tu compañero sobre las siguientes ideas sacadas de encuestas y opiniones de expertos. Ayúdate del cuadro que tienes a continuación.

DAR OPINIONES	
En mi opinión...	
Desde mi punto de vista...	
(A mí) me parece ...	
(Yo) pienso/opino/considero ...	
A mi modo de ver...	
Según...	
(Yo) no creo/no pienso/no opino/no considero...	
(A mí) no me parece...	

«Según algunas encuestas, los españoles se dan una nota de notable a la hora de valorar su felicidad.»

Los expertos en el campo consideran que la felicidad es un placer efímero.

1. En tu opinión, ¿qué cosas producen los mejores momentos de felicidad y cuáles son las que producen bienestar?
2. ¿De qué depende la felicidad?
3. ¿La felicidad se aprende?



Ilustraciones retiradas del manual *Sueña 2*, Libro del Alumno, ELE, ANAYA, p. 118

PRESENTACIÓN EN *POWERPOINT*

“Violencia de género”

1



2



3



4



5



6



Expresar acuerdo y desacuerdo

EXPRESAR ACUERDO O DESACUERDO		
Odio a los hombres que maltratan a sus mujeres.		Yo no ... (Yo) no lo veo así ... Eso no es así...
		Yo también ... De acuerdo... Desde luego (que sí).
A mí me encanta que los policías detengan a esos agresores.		A mí no ... ¡Qué va! Pero, ¿qué dices?
		A mí también ... Es verdad / cierto ... Por supuesto ...

Lo que Ana ve de Revólver

1. Escucha la canción con mucha atención e intenta sacar el estribillo de la canción.

Ana tiene un mensaje pintado de azul en el ojo derecho
Ana tiene un mal día grabado en los labios partidos, por cierto
Ana tiene un secreto que no sabe nadie aunque no un es secreto
Y un día cualquiera es el último día, y un día de estos.

Ana cree que el mundo es enorme pero no lo bastante
A Ana le engañan diciendo “si te vas, no tardaré en encontrarte”
Ana no tiene claro a partir de cuando todo se volvió negro
Pero él dijo un día “antes muerta que viva, con otro ni en sueños”
O cuando escupía diciendo “tu vida será puro miedo”

E
S
T
R
I
B
I
L
L
O

Y dónde puedes ir cuando tú sabes bien que irá por ti
Cómo vas a gritar si sabes que nadie te escuchará
Todos dirán vaya exageración no será tanto no
Mientras esculpe a golpe de puño su nombre en tus huesos
Mientras te tapa la boca y te aplasta un cigarro en el pecho

Estribillo

Recuerda que dijo antes muerta que viva
Con otro ni en sueños
O cuando esculpía a golpe de puño
Su nombre en tus huesos.

2. Contesta a las siguientes preguntas.

a) Según la canción, ¿qué expresiones indican los malos tratos?

b) ¿Qué le gustaría hacer a Ana?

3. Elige la respuesta que crees que está correcta de acuerdo con la información que la canción te da.

a) La expresión: “un mensaje pintado de azul en el ojo derecho” significa:

- A) el ojo está azul porque Ana se lo ha maquillado.
- B) el ojo está azul porque alguien le ha pegado.
- C) Ana sólo consigue ver con su ojo derecho.

b) Ana quiere huir de su marido pero...

- A) tiene miedo de que él la encuentre.
- B) no tiene a donde ir.
- C) pese a que su marido sea malo, Ana no imagina su vida sin él.

c) ¿Qué dirán las otras personas?

- A) que el marido de Ana tiene que ser castigado.
- B) que Ana tiene que ir a la policía.
- C) que Ana está exagerando.

4. A continuación, se presenta una entrevista a Olga Coronado, responsable nacional del Proyecto Malva. A la hora de asociar las respuestas a las preguntas, la entrevistadora ha traspapelado sus notas. Ayúdala tú e intenta buscar la respuesta correcta para cada pregunta. ¡Atención! Las palabras en negrita te pueden ayudar a encontrar las respuestas correctas.

“La violencia de género es un problema social que no entiende ni de clases, ni de razas, ni de edades.”

PREGUNTAS

1. ¿Cuál es la **situación de la violencia** de género en nuestro país?
2. En lo que va de año ya son 7 mujeres muertas, ¿Estamos ante una **situación de alarma**?
3. Desde el Proyecto Malva estudiáis la relación entre **violencia doméstica** y **alcohol**. ¿Qué relación existe?
4. Nos consideramos muy modernos para algunas cosas, y sin embargo, a nivel social persiste el **sistema patriarcal**...
5. ¿Cuándo se empieza a detectar que una relación puede desembocar en **malos tratos**?
6. ¿Sería necesario **reeducar** a la sociedad?
7. La directora del Instituto de la Mujer ha dicho que solo el 10% de las mujeres **denuncian**...
8. ¿En qué consiste el **ciclo de violencia**?
9. ¿Qué papel deberían tener los **medios de comunicación**?
10. ¿Qué papel debería jugar la **publicidad**?

RESPUESTAS

a) El tema de las **denuncias** es complicado. Una mujer sin independencia económica, con hijos y que vive una relación de maltratos no lo tiene tan fácil. Desde que se hace la denuncia hasta que hay un juicio pasa mucho tiempo. Una mujer en esta situación en la que sabe que al volver a casa su marido la espera con un cuchillo... es para pensárselo.

b) Estamos en una sociedad en la que hay mucha gente joven que vuelve a los **valores antiguos**. Como sociedad patriarcal, aun hay muchos sitios de poder ocupados por hombres. Hemos detectado que hay mucha juventud con relaciones abusivas.

c) Debería enfocar el problema no sólo cuando aparece la mujer muerta. Evitar el lenguaje sexista, huir del sensacionalismo y poner nombre a las cosas. Los **medios** han de dar **mensajes preventivos** y no frivolar con el tema del número de las víctimas porque parece que a principio de año se ponga el contador a cero, y a finales de año se haga el recuento.

d) Es un problema **muy grave**. La violencia doméstica afecta a hombres y mujeres. Es necesario poner soluciones a nivel institucional, desde las administraciones.

e) Totalmente. Desde el Proyecto Malva, abogamos por la **coeducación**. El problema es que vivimos en una sociedad muy machista. En los últimos años la mujer se ha incorporado al mundo laboral.

f) La **publicidad** es muy sexista. Siempre se infantiliza la imagen del hombre; y la mujer siempre aparece como la *superwoman* que se encarga de toda la casa, de la educación de los hijos, pero no se valora nada su papel.

g) La situación es **complicada**. Llevamos unos años con una media de 70 mujeres muertas a manos de sus compañeros sentimentales.

h) No hay un perfil de maltratador ni de maltratada pero, por ejemplo, no es normal que tu pareja te diga que no te pongas esa falda, que no salgas con tus amigas... Son ejemplos de una **relación de posesión**.

i) El **alcohol** es un efecto desencadenante de la violencia, pero nunca una relación causa-efecto. Beber no implica que pegarás y el hecho de pegar no implica ser un alcohólico.

j) Se caracteriza por **tres fases**. La de acumulación de tensión, la de explosión, en la que se produce el maltrato, y la "luna de miel", en la que el marido dice estar arrepentido, que lo siente mucho... Conocer este ciclo es importante para entender porque muchas mujeres aguantan años de maltratos.

Adaptado de: <http://www.nosotras.com/actualidad/entrevista-olga-coronado-cuando-habla-violencia-genero-muchas-veces-culpa-mujer-25468/>
Entrevista realizada por Judit Pérez, el 19/02/2007
Consultado a 11/11/10

PRESENTACIÓN EN *POWERPOINT*

Me fui de Bebe

FIJAOS EN LA FOTO DE ESTA CHICA Y CONTESTAD A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.



NOTAS DEL PROFESOR:

1. ¿POR QUÉ CREÉIS QUE ANDA/CORRE?
2. ¿ADÓNDE VA?
3. ¿CREÉIS QUE ESTÁ HUYENDO DE QUÉ/QUIÉN?
4. ¿HABÉIS ESTADO ALGUNA VEZ EN UNA SITUACIÓN EN LA QUE HABÉIS TENIDO GANAS DE SALIR CORRIENDO? ¿CUÁL?

MATERIAL D2

Fecha: 14/01/11

Ficha 8

A. Durante la canción, la protagonista hace de forma insistente varias preguntas.

1) ¿A quién creéis que van dirigidas?

2) ¿Qué le pregunta a ese destinatario?

1. ¿Dónde estabas cuando _____
_____?

2. ¿Dónde estabas cuando _____
_____?

3. ¿Dónde estabas cuando _____
_____?

4. ¿Dónde estabas cuando _____
_____?

5. ¿Dónde estabas cuando _____
_____?

Preguntas adaptadas de la planificación elaborada por Agapito Floriano Lacalle, Albena Dimitrova Serra
y Daniela Aleksandrova.

http://www.todoee.net/actividades/Actividad_main.asp?ActividadesPage=3&Actividad_id=253

Me fui de Bebe

E
S
T
R
I
B
I
L
L
O

Me fui
Pa echarte de menos.

Me fui
pa volver de nuevo.

Me fui
Pa estar sola.

Y mientras, ¿dónde estabas cuando te
llamaba?

¿Dónde estabas cuando mi voz se hacía
Tan pequeña que no salía

Y se ahogaba en mi habitación
O dentro de mí?

Me fui
Porque estaba tan cerca, casi tan cerca
Que no puedo ver lo que tengo cerca
De mis ojos.
Mis manos, que ya no son manos,
Mis pies son manos que un día vuelven a
Darme la vida.

¿Dónde estabas cuando dormías a mi lado,
Y yo no podía dormir?

¿Dónde estabas cuando te escuchaba
palabras que no creías ni tú?
Entre tanta mierda, dime,
¿dónde estabas tú?

Me estoy echando a correr a los ojos
De otro muchacho
Que al menos cuando me mira
me hace reírme un rato
Porque los tuyos
Están tan lejos de mí
Que casi no puedo mirarlos.

Dónde estabas cuando te llamaba? (4x)
Por eso me fui
Pa echarte de menos...

Estribillo (2x)

¿Dónde estabas cuando te llamaba? (3x)

Me fui
Pa volver
A hacerlo de nuevo otra vez.

3. Se les preguntó a los personajes de la serie “American Dad” qué pensaban de esta canción y de Bebe. Lee sus respuestas y subraya todas las formas que indican expresiones de opinión, acuerdo/desacuerdo y justificación. A continuación, escribe también tu opinión.

STEVE SMITH



Para mí, “Me fui” es una producción impecable porque es una gran muestra de la actitud de los españoles. “Bebe”, eres nuestro orgullo.

FRANCINE SMITH



Estoy de acuerdo con Steve. Me encanta esta canción. Cada vez que la escucho en mi trabajo, me alegra el día porque tiene un ritmo buenísimo y la letra hace pensar en las oportunidades que se pierden en la vida de ser feliz.

HAYLEY SMITH



¿Qué dices? “Bebe” hace mala música porque necesita un productor que la esté diciendo cuándo hablar y cuándo cantar. Pierde el ritmo de sus propias canciones a base de estar constantemente hablando, después cantando y otra vez hablando etc. etc. A mí me parece que esta canción no es buena.

STAN SMITH



Sabes Hayley, a nadie le importa lo que tengas que decir de “Bebe”. Si no te gusta pues no dejes comentarios tontos como ese. Yo creo que “Me fui” es la mejor canción de “Bebe”.

ROGER SMITH



¡Eso es, señores! Esto sí que es cantar y no como otros-otras que lo único que hacen es berrear y destrozarse canciones. ¡Me encanta Bebe! Oye Hayley, no estoy para nada de acuerdo contigo y si sigues con esos comentarios, no sé para qué malgastas tu tiempo oyéndola y comentándola. Pero bueno, tú sabrás cómo utilizas tu tiempo.

MI NOMBRE

PRESENTACIÓN EN *POWERPOINT*

“El mundo del trabajo”

1



2



3



4



5



Que no es verdad de Maldita Nerea

A. Los versos de la canción están desordenados. Escúchala con atención y numera los versos de cada estrofa, poniéndolos en el orden correcto. Vas a escuchar la canción dos veces.

Y yo no sé muy bien de quién, 1
 de quién diablos fue la idea 2
 a caer en más mísero destino, 5
 de contar a todo el mundo 3
 a ser un número en las listas del Inem. 6
 las mentiras que hoy nos llevan 4

para ser gente de bien ____
 ser un alguien importante ____
 lo primero es estudiar ____
 Que aunque te hagan feliz ____
 y lo segundo es olvidarte ____
 de las cosas que tu corazón te mande ____
 No sirven pa' comer ____

Y ese tal seguro que, ____
 que estudia alguna carrera ____
 para no ser un cualquiera ____
 eso es lo que nos han vendido al por mayor ____
 Sin motivos sin porqués ____
 es la enseñanza primera ____
 tanto tienes, tanto vales ____

ay ayayayayayayay ____
 Y olvidaré las tonterías que soñé. ____
 Y si tienes suerte ____
 quizás llegue a opositar, ____
 tal vez consiga una plaza, ____
 un buen puesto en oficinas del estado. ____
 ya, ya veremos lo que pasa ____
 que no!! que no!! que digo:

que no!! que no!! que digo:

ESTRIBILLO

E que hayamos muerto, ____
 S afortunadamente sé ____
 T para cerrar los ojos ____
 R de no querernos ____
 I y poder volar por otros cielos, ____
 B que no haya tiempo ____
 I Que no es verdad ____
 L que no es verdad ____
 L abandonados a la cruda realidad ____

Ya ves la felicidad ____
 no se vende tan barata ____
 ¿dime qué harías si nacieras otra vez? ____
 poco a poco y sin contar con uno mismo ____
 y esas mentiras que matan ____
 como el odio o el rencor ____

ESTRIBILLO (2x)

afortunadamente digo
 uuuuuuuuuuhhhh

que no es verdad
 naranananaranananarana

B. Contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo te hace sentir esta canción?

2. ¿Qué mensaje te da para tu futuro?

3. ¿Estás de acuerdo con que hay tiempo “para cerrar los ojos” y soñar o crees que los estudios son realmente lo más importante en este momento de tu vida?

“Valorar una canción”

EXPRESAR CERTEZA	
<p>Ser, estar, parecer</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Expresión de certeza (cierto, verdad, obvio, evidente, claro).</p>	<p><u>Es verdad que</u> ella no sabe cantar.</p> <p><u>No es verdad que no</u> haya tiempo.</p>

EXPRESAR JUICIOS	
<p>Ser, estar, parecer</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Expresión de valoración (necesario, malo, mejor, importante, aconsejable, útil, natural).</p>	<p><u>Es maravilloso</u> escuchar música en casa.</p> <p><u>Es bueno que</u> escuches música relajante.</p> <p><u>Es preocupante</u> que la gente no cante.</p> <p><u>Parece una tontería que no</u> potenciemos la música.</p> <p><u>Es una vergüenza que</u> se haga mala música.</p>

EXPRESAR EXTRAÑEZA	
<p>¡Qué raro que...! + Subjuntivo</p> <p>¡Me extraña que...! + subjuntivo</p> <p>Me parece raro / extraño que + subjuntivo</p>	<p><u>¡Qué raro que no</u> te guste esta canción!</p> <p><u>¡Me extraña que</u> la canción no tenga éxito!</p> <p><u>Me parece raro que</u> nadie conozca a “Maldita Nerea”.</p>

MATERIAL E4

Fecha: 17/01/11

Ficha 13

1. Se buscó aleatoriamente en Youtube la opinión de algunos de sus utilizadores sobre esta canción y este grupo. Cada persona tiene dos respuestas, ambas coloquiales, sin embargo, tienen una escritura distinta. Mira sus respuestas y busca las diferencias. A continuación, identifica y subraya las palabras/expresiones que indican valorar. Al final, escribe también tu opinión sin abreviaturas.

PETER GRIFFIN



1 la canzion es buena.les pongo un 7 d 10.el tema es el paro verdad? Bueno los muchachos tienen que saber q la vida n es facil i la musik dice esto. Les pongo un 9 d 10. jejeje

2 La canción es buena. Les pongo un 7 de 10. El tema es el paro ¿verdad? Es fundamental que los jóvenes sepan las dificultades de la vida y la canción lo hace bien. Y aquí les pongo un 9 de 10.

LOIS GRIFFIN



1 muxa melancolia m trae esta canzion pq se k en el futuro mis hijos podran tb ser victimas del paro.pobrecitos.me parece k esta canzion tiene 1 mensaje muy importante que n deberia d ser olvidado.

2 Mucha melancolía me trae esta canción porque sé que, en el futuro, mis hijos podrán también ser víctimas del paro. ¡Pobrecitos! Me parece que esta canción tiene un mensaje muy importante que no debería de ser olvidado.

STEWIE GRIFFIN



1 mentiras,mentiras,mentiras.n s puede sonar... es q resulta q hay q comer i en los días d hoy eso es kasi imposible pq no hay carreras.m parece q los demás son tontos i viven en 1 cuento d hadas.

2 ¡Mentiras, mentiras, mentiras! No se puede soñar... es que resulta que hay que comer y más precisamente hoy y ¡como están las cosas! Pocas carreras llevan a puestos fijos de trabajo. Me parece que los demás son tontos y piensan que viven en un cuento de hadas.

MEGAN GRIFFIN



1 sin duda k el paro m preocupa.quiero ser medica pero komo las kosas estan...yo que se! Pero la cancion m encanta i fue con esta musik q m enamore del grupo. TQM! Sois el max.

2 Sin duda que el paro me preocupa. Yo quiero ser médica pero como las cosas están... ¡No sé! Sobre la canción: me encanta. Con esta canción me enamoré del grupo. ¡Os quiero mucho! ¡Sois lo máximo!

BRIAN GRIFFIN



1

a mi m gusta la cancion i estoy d acuerdo cn lo q el cantante dice.nadie t dice q n estudies o q n intentes buscar 1 buen cargo.es importante q los demás se preocupen cn el paro i se preparen pa las dificultades d la vida.es 1 verguenza lo q pasa en este pais i esta cancion es 1 aviso.

2

A mí me gusta la canción y estoy de acuerdo con lo que el cantante dice. Nadie te dice que no estudies o que no intentes buscar un buen cargo. Es importante que los demás se preocupen del paro y se preparen para las dificultades de la vida. Es una vergüenza lo que pasa en este país y esta canción es un aviso.

CHRIS GRIFFIN



1

N m gusta la cancion.m parece raro ke a alguien le pueda gustar este grupo.sin embargo, es verdad ke el paro m preocupa.n se lo ke voy a hacer i ni sikiera se lo ke m gusta :(

2

No me gusta la canción. Me parece raro que a alguien le pueda gustar este grupo. Sin embargo, es verdad que el paro me preocupa. No sé lo que voy a hacer y ¡ni siquiera sé lo que me gusta!

MI NOMBRE

Empty speech bubble for writing a name.

LISTA DE ALGUNAS ABREVIATURAS MÁS UTILIZADAS

Sin acentos
Letras minúsculas
Con -*cn*
Que - *k, q, Ke*
Noche - *nox*
Mucho - *muxo*
Risas - Jajaja
De - *d*
Me - *m*
Y - *i*

Recuerdo - *rekuerdo*
Quiero - *kiero*
Cualquier - *kualquier*
Te quiero mucho - *TQM*
Máximo - *max*
Como - *komo*
Canciones - *Canziones*
Música - *musik*
Porque - *Pq*
También - *tb*

MATERIAL E5

1. Une las frases y haz los cambios necesarios.

a) Lupe prefiere oír música Rock. (Es lógico...) *Es lógico que Lupe prefiera oír música Rock.*

b) Hay que apreciar todos los estilos de música. Es importante....

_____.

c) Sofía sabe cantar y bailar flamenco. Es maravilloso...

_____.

d) No podemos ver el concierto de "Maldita Nerea". Es una pena...

_____.

e) Patricia decide dejar de buscar empleo como cantante. Es comprensible...

_____.

f) Mucha gente no canta nada y vende muchos discos. Me parece un escándalo...

_____.

g) Hay que estudiar y sacar buenas notas. Es importante...

_____.

h) Penélope no sabe leer ni escribir pero quiere ser cantante. Es una lástima...

_____.

2. Completa las frases a tu gusto. No te olvides de colocar el verbo en la forma que crees correcta – Indicativo o Subjuntivo.

Es evidente que _____.

Es aconsejable que _____.

No cabe duda de que _____.

Parece que _____.

Es lógico que _____.

Es natural que _____.

Es mejor que _____.

Parece mentira que _____.

Es una vergüenza que _____.

Es verdad que _____.

Más vale _____.

PRESENTACIÓN EN POWERPOINT



“Bienvenidos a Colombia”

1



4

2



5

3



6



7



8



9



PRESENTACIÓN EN POWERPOINT

MIRA LAS SIGUIENTES FOTOGRAFÍAS.

1



2



DISCUTE CON TU COMPAÑERO SOBRE:

- ¿QUÉ PAÍSES/CIUDADES CREÉIS QUE ESTÁN REPRESENTADOS/AS EN CADA UNA DE LAS IMAGENES?
- DESCRIBID ENTRE AMBOS LOS DIFERENTES PAISAJES.
 - EDIFICIOS;
 - COCHES;
 - ESPACIO LIBRE;
 - ÁRBOLES;
 - CALLES.

Comparar



A – Comparativo de inferioridad y de superioridad – ¿Más o menos?

VERBO + MÁS / MENOS + QUE

En la ciudad, las personas **cantan** más que en el campo.
En el campo, las personas **bailan** menos que el ciudad.
Shakira **baila** más que Jennifer López.
Ricky Martin **canta** menos que Juanes.

MÁS / MENOS + ADVERBIO / ADJETIVO / SUSTANTIVO + QUE

Juanes el más guapo que mi primo Rigoberto.
En el campo hay menos conciertos que en la ciudad.

Para ser más precisos en la comparación, usamos cuantificadores como: **un poco**, **bastante**, **mucho** o **muchísimo** antes de más o menos.

Sevilla es **bastante** más grande que Granada.
Shakira baila **mucho** más rápido que Jennifer López.

B – Comparativo de igualdad

a) Con adverbios y adjetivos:

IGUAL QUE / TAN + ADVERBIO / ADJETIVO + QUE / COMO

Mi primo Rigoberto es igual de atractivo que Juanes.
Mi primo Rigoberto no canta igual de bien que Juanes.
Juanes es tan atractivo como Rigoberto.
Juanes no baila tan bien como Shakira.

b) Con verbos:

... + IGUAL QUE / TANTO COMO +...

Mi hija baila igual que Shakira.
Mi hija canta tanto como Juanes.

c) Con nombres:

- *Identidad y cantidad* (Contables y no contables):

EL MISMO / LA MISMA / LOS MISMOS / LAS MISMAS + SUSTANTIVO + QUE

Juanes tiene los mismos ojos que su padre.
Juanes no tiene la misma novia que Enrique Iglesias.

- *Sólo cantidad* (igual cantidad / no contables (en singular)):

TANTO / TANTA / TANTOS / TANTAS + SUSTANTIVO + COMO

Enrique Iglesias no tiene tanto pelo como Juanes.
Shakira tiene tantas amigas como Jennifer López.
Shakira tiene tantos novios como Jennifer López.

C – Superlativo Relativo

EL/LA/LOS/LAS + SUSTANTIVO + MÁS/MENOS + ADJETIVO

Juanes es el cantante más guapo de Colombia.

DE + SUBJUNTIVO

Es el cantante más guapo que he visto en mi vida.

QUE + FRASE

D – Superlativo Absoluto

ADVERBIO / ADJETIVO + -ÍSIMO/A/OS/AS

Este cantante es guapísimo.

Los conciertos de Jennifer López son muy caros.

Amy Winehouse llega siempre tardísimo a sus conciertos.

1. La terminación -ísimo se une a la forma singular de los adjetivos y a algunos adverbios.

- Si el adjetivo el adverbio termina el vocal , se sustituye la vocal por -ísimo:
Alto/-a – altísimo/-a ; temprano – tempranísimo; tarde – tardísimo
- Si el adjetivo o el adverbio termina en consonante, se añade -ísimo:
Útil - utilísimo/-a; fácil – facilísimo/-a
- Si el adjetivo termina en -ble:
Amable – amabilísimo / a; sensible – sensibilísimo / a
- Con los adverbios terminados en -mente, se añade -ísima a la forma del adjetivo.
Lentamente – lentísimamente; rápidamente – rapidísimamente.

2. También se puede añadir delante del adjetivo, el adverbio de cantidad *muy*: **muy grande, muy inteligente, muy difícil.**

3. Con adjetivos que ya expresan mucha intensidad (como precioso, horrible, magnífico, estupendo, espantoso o maravilloso) no es necesario usar **-ísimo**.

Información adaptada de *Gramática básica del estudiante de español*, de Alonso Raya, R. pp. 218 a 225

MATERIAL F4

Fecha: 21/01/11

Ficha 16

1. Piensa en lo que dirán esta anciana y esta joven. Sigue los ejemplos.

En mis tiempos + la gente + bailar + ahora.

En mis tiempos la gente bailaba menos que ahora.



a) Cuando era pequeña + la vida + ser + tranquila + ahora.

_____.

b) Cuando yo era joven + la gente + ir + a discotecas + ahora.

_____.

c) Cuando tenía 18 años + oír + música clásica + ahora.

_____.

Ahora + haber + libertad + antes.

Ahora hay más libertad que antes.



d) Ahora + haber + igualdad entre bailarines y bailarinas + antes.

_____.

e) Ahora + la gente + bailar + siglo pasado.

_____.

f) Ahora + la gente + ir + conciertos + antes.

_____.

2. Compara lo que hacen Ricky Pacheco y Elvis Pérez usando igual que y tanto como.



a) Ricky baila tres horas por semana. Elvis también.

_____.

b) Elvis canta con falso acento argentino. Ricky también.


_____.



c) Ricky se bebe dos botellas de agua después de un concierto. Elvis también.

_____.

3. Aquí tenéis algunos datos sobre dos cantantes famosas: Julieta Menta y Carmen Druga. Completa las frases siguiendo como en el ejemplo, usando tanto/-a/-os/-as; el/la/los/las/lo mismo/-a/-os/-as (que); tanto como;

		
	JULIETA	CARMEN
MARIDOS	4	4
PASTILLAS PARA	4 (Morfidal)	6 (Morfidal)
AGUA MINERAL	Luso	Luso
PELUQUERA	Paqui Tijeras	Rocío Mechas
AMIGAS ÍNTIMAS	Cari, Bea, Ana	Luci, Rosa, Pepi
TAZAS DE CAFÉ AL DÍA	5 (Colombiano)	5 (Brasileño)

- a) Julieta ha tenido tantos maridos como Carmen.
- b) Carmen bebe _____ agua _____ Julieta.
- c) Carmen toma _____ café _____ Julieta, pero no toma _____.
- d) Julieta toma _____ pastillas para dormir que Carmen pero no toma _____.
- e) Julieta tiene _____ amigas íntimas como Carmen pero no tiene _____.
- f) Carmen no tiene _____ peluquera _____ Julieta.

4. Une los elementos de las tres columnas.

1. Juanes es	a. la mejor canción	i. del álbum del cantante colombiano.
2. Shakira es	b. la mejor canción	ii. de "Bebe".
3. El concierto en España fue	c. es el cantante más conocido	iii. de los EEUU.
4. "Me fui" es	d. el mejor	iv. de Puerto rico.
5. "Odio por amor" es	e. el hombre más guapo	v. del tour.
6. Ricky Martin	f. la cantante colombiana más conocida	vi. que conozco.

5. Ana y Puri son muy exageradas. Comentan la fiesta de cumpleaños de Nachos Pachos, un cantante mexicano muy conocido. Tienes que poner las palabras entre paréntesis en la forma -ísimo /-a/-os/-as. Pero, atención, algunas no aceptan esa forma. Y cuidado con la **concordancia**.

Ana: Tú estabas (**mona**) monísima y el vestido que llevabas era precioso. Pero Mimín, la novia de Nachos Pachos, estaba fatal, con ese pelo (1. **corto**) _____ y (2. **rubio**) _____. Y ese vestido (3. **largo**) _____ y esos tacones (4. **altos**) _____. Nada, fatal, (5. **horrible**) _____. Y el bolso, ¿viste el bolso? Era **feo**) _____, (7. **espantoso**) _____.

Puri: El que está (8. **feo**) _____ es Alejandro. Con esa barba (9. **largo**) _____, y (10. **despeinado**) _____. Llevaba unos vaqueros (11. **gastado**) _____ y una camisa (12. **normal**) _____. Seguro que la camisa era (13. **barato**) _____.

Ana: Sí, es verdad. Pero el que está (14. **magnífico**) _____ es Nachos Pachos. (15. **guapo**) _____ y (16. **elegante**) _____. Llevaba un (17. **precioso**) _____. Y es (18. **educado**) _____ y además (19. **simpático**) _____.

Puri: Yo no lo vi en toda la noche. Estaba (20. **lejos**) _____. ¡Qué suerte! Tú (21. **cerca**) _____ de él ...

Adaptado de RAYA, Rosario et al (2006). *Gramática básica del estudiante de español. A1-B1*. Barcelona, Difusión, pp. 224.

Odio por amor de Juanes

1. Escucha la canción con atención e intenta rellenar los espacios en blanco que corresponden a usos del comparativo.

Trabajamos _____ dos locomotoras a todo vapor
Y olvidamos que
El amor _____ el dolor
Que envenena la razón.
Somos víctimas así de nuestra propia tonta creación
Y olvidamos que el amor
El amor _____ el dolor
De una llaga en tu interior.

E
S
T
R
I
B
I
L
L
O

Dos hermanos ya no se deben pelear
Es momento de recapacitar
Es tiempo de cambiar
Es tiempo de cambiar
Es tiempo de saber pedir perdón
Es tiempo de cambiar
En la mente de todos
El odio por amor.

Si te pones a pensar
La libertad no tiene propiedad
Quiero estar contigo amor (3x)

Si aprendemos a escuchar
quizás podamos juntos caminar
de la mano hasta el final
yo aquí y tú allá
de la mano hasta el final.

ESTRIBILLO

2. Contesta a las siguientes preguntas.

a) ¿Qué crees que el cantante dice cuando canta en inglés?

b) ¿Por qué crees que canta en otro idioma?

c) Esta canción es un mensaje de paz entre los países. Subraya las frases o palabras donde veas este mensaje.

BUEN TRABAJO



APÊNDICES

Soluções dos exercícios

AULA B

Ficha 2:

1- “Felicidad, que bonito nombre tienes. Felicidad, vete tú a saber dónde te metes. Felicidad, cuando sales sola a bailar y tomas dos copas de más y se te olvidas que me quieres”.

2 – “miedo a volar”; “un par de postales”; “nada más verte”; “finito, acabado, caramba”, “Tú haces latir mi corazón”, “a mi puerta llamó la alegría”, “nunca pido ensaladilla”.

Ficha 3:

Alegre - (opuesto) triste; (nombre) alegría;

Animado – (opuesto) desanimado, cabizbajo, triste, desalentado, abatido; (nombre) ánimo;

Contento – (opuesto) triste; (nombre) contentamiento, agrado; (ser/estar) contento;

Apasionado – (opuesto) desapasionado, indiferente, apático, insensible, frío; (nombre) pasión; (ser/estar) apasionado.

Ficha 4:

1 – Paco Cebrián – contento, admirado, maravillado, pasmado.

Carmela Silva – enfadada, fastidiada, molestada, ofendida.

Jesús Poncela – seguro de sí mismo.

Enrique Monleón – contento, satisfecho, dichoso, encantado.

2 – tiempo verbal: presente; modo verbal: indicativo (frases afirmativas) y subjuntivo (frases negativas).

Ficha 5:

1 – está, sea; es; hay; oigan; hace; esté; deba.

2 – a) está, es; b) es, se escuche; c) es, pertenece; d) está, sea; e) es, continúe.

3 – bailan, tienen; bailen, tengan; cantan, bailan, tienen; canten, bailen, tengan; canten, bailen, tengan; cantan, bailen, tengan.

AULA C

Ficha 7:

1 – “Abrir las alas y volar, dejarlo todo sin hacer y largarse pronto con lo puesto. ¿Quién quiere ver lo que Ana ve una noche otra también? La vida es bella pero ¿quién quiere ver lo que Ana ve?”

2 – Respuesta libre

3 – a) B; b) A; c) C

4 – 1 – g; 2 – d; 3 – i; 4 – b; 5 – h; 6 – e; 7 – a; 8 – j; 9 – c; 10 – f

AULA D:

Ficha 9:

1 – Me fui pa’: “echarte de menos”, “volver de nuevo”, “estar sola”, “volver a hacerlo de nuevo”.

Me fui porque: “estaba tan cerca...”

2 – 1. Libros; 2. Guitarra, 3. Cuerda, 4. Caja.

3- Steve Smith – “Para mí” (opinión); “porque” (justificar);

Francine Smith - “Estoy de acuerdo con” (acuerdo); “Me encanta” (opinión); “porque” (justificar);

Hayley Smith- “¿Qué dices?” (desacuerdo), “porque” (justificar); “yo creo que” (opinión);

Stan Smith – “a nadie le importa que” (desacuerdo/opinión); “yo creo que” (opinión);

Roger Smith – “¡Eso es!” (acuerdo/opinión), “esto sí que es cantar” (acuerdo); “no estoy de acuerdo” (desacuerdo).

Ficha 10:

Respuesta libre.

AULA E

Ficha 11:

A.

Segunda estrofa: 1, 2, 4, 7, 3, 6, 5

Tercera estrofa: 7, 5, 3, 9, 4, 2, 1, 6, 8

Cuarta estrofa: 1,2, 3, 6, 4, 5, 7

Quinta estrofa: 1, 7, 2, 4, 5, 6, 3

Sexta estrofa: 1, 2, 6, 5, 4, 3

B.

Respuesta libre

Ficha 13

Peter Griffin: “la canción es buena” (opinión); “es fundamental que” (valorar);

Lois Griffin: “porque” (justificar); “Me parece que” (opinión);

Stewie Griffin: “¡Mentiras, mentiras, mentiras!” (opinión, desacuerdo, certeza); “me parece que” (opinión);

Megan Griffin: “Me encanta” (opinión);

Brian: “A mí me gusta” (opinión); “estoy de acuerdo con” (acuerdo); “es importante que” (juicio), “es una vergüenza” (juicio);

Chris Griffin: “no me gusta” (opinión); “me parece raro que” (extrañeza); “es verdad que” (certeza).

Ficha 14:

1.

b) Es importante apreciar/que aprecies todos los estilos de música.

c) Es maravilloso que Sofía sepa cantar y bailar flamenco.

d) Es una pena que no podamos ver el concierto de “Maldita Nerea”.

e) Es comprensible que Patricia decida dejar de buscar empleo como cantante.

f) Me parece un escándalo que mucha gente no cante nada y venda muchos discos.

g) Es importante estudiar y sacar/ que estudies y saques buenas notas.

h) Es una lástima que Penélope no sepa leer ni escribir pero quiera ser cantante.

2. Respuesta libre

AULA F

Ficha 16:

1.

a) Cuando era pequeña, la vida era más tranquila que ahora.

b) Cuando yo era joven, la gente iba menos a discotecas que ahora.

c) Cuando tenía 18 años, oía más música clásica que ahora.

d) Ahora, hay más igualdad entre bailarines y bailarinas que antes.

e) Ahora, la gente baila más que el siglo pasado.

f) Ahora, la gente va más a conciertos que antes.

2.

- a) Ricky baila igual que Elvis.
- b) Elvis canta igual que Ricky.
- c) Ricky bebe tanto como Elvis.

3.

- b) la misma;
- c) tanto, como, el mismo;
- d) las mimas, tantas;
- e) tantas, las mismas;
- f) la misma, que.

4.

2. f); iii)

3. d); v)

4. a) / b); ii)

5. a) / b); i)

6. c); iv)

5.

1. Cortísimo; 2. Rubísimo; 3. Larguísimo; 4. Altísimos; 5. Horrible; 6. Feísimo; 7. Espantoso; 8. Feísimo; 9. Larguísima; 10. Despeinadísimo; 11. Gastadísimos; 12. Normalísima; 13. Baratísima; 14. Magnífico; 15. Guapísimo; 16. Elegantísimo; 17. Precioso; 18. Educadísimo; 19. Simpatiquísimo; 20. Lejísimo; 21. Cerquísima.

Ficha 17:

“Como”;

“El amor es más fuerte que el dolor” (2x)