



**Faculdade de Letras da Universidade do Porto**

**A Importância das Canções na Aprendizagem de uma  
Língua Estrangeira: Desenvolvimento da  
Compreensão Auditiva**

Relatório Final submetido à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, por Sandra Alexandra Afonso Andrade, para obtenção do grau de Mestre no Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pelo Prof. Rogelio Ponce de León Romeo.

Porto, Setembro de 2011



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

**"A música está em tudo. Do mundo sai um hino."**

**Victor Hugo**



## RESUMO

As páginas a seguir escritas, que vos convido a ler, são fruto de um ano de experiência enquanto professora estagiária, na Escola Secundária Alexandre Herculano, na disciplina de Espanhol como língua estrangeira, ao ensino Secundário, no ano lectivo de 2010/2011.

Reflectem um trabalho de investigação que levei a cabo, no que diz respeito à importância da música e das canções no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, desenvolvido na primeira parte deste relatório.

Incidirei sobretudo na importância que têm as canções no desenvolvimento da compreensão auditiva, destreza primordial a fomentar para uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira.

Numa segunda parte exemplifico, com actividades concretas, a aplicação da investigação efectuada e explanação de seus resultados.

Concluo, reflectindo sobre aspectos positivos das opções tomadas relativamente às actividades e estratégias, bem como sobre aspectos que merecem revisão e reformulação.

Através desta sistemática atitude reflexiva, contribuirei para o meu melhor desempenho enquanto professora e, conseqüentemente, para um melhor ensino-aprendizagem, formando seguramente melhores alunos.



## **ABSTRACT**

The following written pages that I invite you to read are the accomplishment of a year of experience as a trainee teacher, at Alexandre Herculano Secondary School, teaching Spanish as a foreign language to the secondary level, on the year of 2010/2011.

They reflect the research work that I have developed, regarding the importance of songs and music in what it comes to learning a foreign language, focused at the first part of this report.

I will mainly highlight the importance of songs in the improvement of listening, a major skill that must be developed in order to get an efficient and effective learning on a foreign language.

On the second part of this report I will demonstrate with specific activities, the application of the research done and will explain its results.

I will conclude with a reflexion on the positive aspects of the choices that have been made concerning strategies and activities, as well as on some aspects that need to be revised and reformulated.

Through a continuous reflexive action I will certainly contribute to my better performance as a teacher and, therefore, to a better teaching-learning process, by educating better students.



## **RESUMEN**

Las siguientes páginas escritas, que os invito a leer, son el resultado de un año de experiencia como profesora en prácticas en el Instituto Alexandre Herculano, en la asignatura de español como lengua extranjera, al secundario, en el año de 2010/2011.

Ellas reflejan un trabajo de investigación que he llevado a cabo en lo que concierne a la importancia de la música y de las canciones en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, desarrollado en la primera parte del trabajo.

Haré hincapié, sobre todo, en la importancia que tienen las canciones en el desarrollo de la comprensión auditiva, destreza fundamental que deberá ser desarrollada con el objetivo de obtener un aprendizaje eficiente y eficaz en una lengua extranjera.

En la segunda parte, ejemplifico con actividades concretas, la aplicación de la investigación realizada y la explicación de sus resultados.

Concluyo, reflexionando sobre aspectos positivos de las opciones tomadas con relación a las actividades y estrategias, bien como sobre aspectos que merecen revisión y reformulación.

A través de la sistemática actitud reflexiva, contribuiré para un mejor desempeño como profesora y, consecuentemente, para una mejor enseñanza-aprendizaje, formando seguramente mejores alumnos.



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

## **DEDICATÓRIA**

A mim, à minha família e aos meus amigos,



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família, pelo apoio e compreensão.

Aos meus amigos, pela força e encorajamento.

Aos professores Rogelio Ponce de León Romeo, Pilar Nicolás e Ana Cordón, pelo apoio e pelo saber transmitido.

À professora Delfina Sá, pela força, ensinamentos e experiência.

Às colegas de estágio, Suzana Forno e Cátia Valente, pela ajuda e alento.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto e à Escola Secundária Alexandre Herculano, pela colaboração.



## **ÍNDICE**

### **INTRODUÇÃO**

#### **PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

1. A IMPORTÂNCIA DAS CANÇÕES NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
2. A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO AUDITIVA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA
3. O USO DAS CANÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO AUDITIVA

#### **PARTE II – CASOS PRÁTICOS**

1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA
2. O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE ESPANHOL
3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA
4. EXPECTATIVAS ENQUANTO PROFESSORA PARA ESTE ANO LECTIVO
5. PROPOSTAS DE ACTIVIDADES EM AULA E REFLEXÕES

### **CONCLUSÃO**

### **BIBLIOGRAFIA**

### **ANEXOS**

ANEXO I

ANEXO II

ANEXO III

ANEXO IV



## INTRODUÇÃO

“La mayoría de los estudiantes pasarán mucho más tiempo escuchando la lengua extranjera que produciéndola.” (Littlewood, 1998:62).

Baseada nesta premissa, irei, no presente relatório, debruçar-me sobre a importância da utilização das canções na sala de aula, na aprendizagem de uma LE, particularmente no que concerne ao desenvolvimento da compreensão oral, destreza essencial, e por vezes negligenciada, em detrimento das outras, que se consideram de maior relevância e que têm, por isso, na sala de aula e na planificação, lugar de destaque, subestimando-se um pouco o lugar e o papel da compreensão auditiva na consumação de uma aprendizagem efectiva e eficaz de uma LE.

Behiels, Lieve (2010:180) num estudo que realizou sobre estratégias para desenvolver a compreensão auditiva, afirma:

Un estudio de los años veinte, confirmado por otro que se realizó treinta años más tarde, mostró que lo que más a menudo hacemos es escuchar: un 45 por 100 del tiempo de nuestra actividad lingüística (hablar, 30 por 100; leer, 15 por 100; escribir, 10 por 100).

Assim sendo, há que fomentar o desenvolvimento desta destreza e restituir-lhe o lugar de destaque que tem na aprendizagem de uma LE.

A canção tem um papel fundamental nesta questão. Servindo vários propósitos em simultâneo, tem uma função preponderante no desenvolvimento da compreensão auditiva.



Sendo um excelente objecto de trabalho, com o qual se pode fazer um aproveitamento a vários níveis, até porque a música e a canção estão presentes desde sempre, em várias actividades do nosso dia-a-dia.

Las canciones forman parte de la cultura de todos los pueblos desde tiempo inmemorial. Los seres humanos disfrutan con la música y cantan en diversas circunstancias a lo largo de su vida: (*apud* Guglielmino, 1986) en el colegio, en casa, y ducha, en el coro, en el templo, en el coche... Casi todos recordamos unas canciones determinadas y las asociamos con una época feliz o determinadas circunstancias de nuestra vida.

Utilizar las canciones en el aula de lengua extranjera es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial ligüístico y motivador que poseen. (López, 2005: 806).

Tentando sempre que a sala de aula possa reflectir o máximo possível a vida real, seria um desperdício não retirar o proveito global deste material autêntico, que pode ter as mais variadas aplicações didácticas na sala de aula.

Além de motivar os alunos, de lhes proporcionar um ambiente mais relaxado, informá-los de certos aspectos culturais, fomentar a assimilação de estruturas linguísticas de uma forma inconsciente e de ser um material autêntico, permite sobretudo desenvolver e apurar da escuta atenta.

Será este o ponto-chave, a estreita ligação das canções com o desenvolvimento da compreensão auditiva, sobre que versarão as páginas deste relatório, revelando o trabalho de investigação que tenho vindo a desenvolver ao longo de meu percurso académico, conjugado com a vertente prática que foi explorada / aplicada no decorrer deste ano de estágio.



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

## **PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS**



## 1. A IMPORTÂNCIA DAS CANÇÕES NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

El interés que ya desde hace años ha puesto de manifiesto un buen número de estudiantes (sobre todo los más jóvenes) y no pocos profesores en el uso de la música como instrumentos de expresión y comunicación de experiencias y sentimientos propios y de una comunidad (y por lo tanto de adquisición lingüística), no ha hecho sino aumentar en los últimos años. Y sin embargo, a pesar de este creciente interés y del marco curricular favorable a la plena incorporación de aspectos culturales en el aula, persisten los prejuicios contrarios al uso de música y canciones en el aula. (Asensi, 1997:129).

Ainda que nos últimos anos se reconhecem à música e às canções uma grande importância no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ainda persiste a ideia, por parte de alguns docentes, de que uso das canções na sala de aula não é de grande relevância, qualificando a música com falta de pertinência e seriedade:

Algunos profesores lo descartan como pérdida de tiempo, como distracción del programa o libro de texto a seguir, o simplemente como una falta de rigor y seriedad académica. (Asensi, 1997: 129).

Será uma visão redutora, na medida em que não vislumbram todas as potencialidades que a canção possibilita, para além da sua vertente mais lúdica, que sendo igualmente importante, existe uma panóplia de aplicações didáticas da canção na sala de aula, sendo seu objectivo primordial o uso comunicativo da língua estrangeira.

Aunque lo lúdico, el disfrute de la actividad académica no deja de ser en sí un objetivo deseable en nuestras aulas, es imprescindible que racionalicemos el uso de la música en la clase, que establezcamos los puntos de conexión entre la siempre grata experiencia de escuchar y cantar, y el uso comunicativo de lengua. (Asensi, 1997: 129, 130).



É necessário desmistificar a ideia de que a canção só poderá ser usada na sala de aula como elemento lúdico ou como prémio de bom comportamento ou então para preencher momentos vazios na planificação e conferir à canção e à música o seu lugar de importância, enquanto um potencial didático de grande envergadura.

Baseada na Hipótese do Filtro Afetivo, de Steven Krashen, que preconiza que uma atitude positiva é fundamental para aprendizagem de uma LE, assim como a criação de uma ambiente agradável em que os alunos se sintam confortáveis e motivados, a música e a canção, como afirma López (2005:807), serão um importante motor criador de uma atmosfera aprazível na sala de aula, criando o cenário ideal para a aprendizagem:

En este contexto ideal de aprendizaje, las canciones tienen un papel muy importante para profesores y alumnos ya que (...) desarrollan todas las destrezas lingüísticas y ponen en funcionamiento los dos hemisferios cerebrales.

Entre várias hipóteses que enumera no seu Método Natural, Krashen, sobre a Hipótese de Filtro Afetivo, refere o seguinte:

3. Lo fundamental en la clase debería ser la audición y la lectura; se debe dejar que la conversación “surja” por sí misma.
4. Con el fin de bajar el filtro afectivo, el trabajo del alumno debería centrarse en la comunicación de significados más que en las estructuras; la información de entrada debería ser interesante y, por tanto, contribuir a crear un ambiente de clase relajado. (Richards & Rodgers, 1998:130).

Voltando a López, segundo a autora, as canções podem usar-se para variados propósitos, como refere (apud Varela, 2003):



- ensinar vocabulário
- praticar pronúncia
- remediar erros frequentes
- estimular o debate em aula
- ensinar cultura e civilização
- estudar as variedades linguísticas do idioma que se ensina
- fomentar a criatividade
- desenvolver a expressão oral e a escrita
- repasar aspectos morfosintáticos
- motivar os alunos para aprender o idioma estrangeiro
- desenvolver o sentido rítmico e musical

Além de criarem um ambiente relaxado e motivador na sala de aula e de quebrarem com a monotonia, também as canções possuem uma característica que lhes confere suma importância no domínio do ensino-aprendizagem; são um material autêntico<sup>1</sup> e sendo que a aula deverá, sempre que possível, espelhar a vida real, de forma a tornar as atividades significativas<sup>2</sup>, nada melhor do que explorar todo o potencial didático que as canções encerram.

Um conceito que é igualmente importante é o tipo de inteligências que são trabalhadas quando se está escutar / trabalhar uma canção. Segundo a teoria de Howard Gardner (López, 2005, apud Howard Gardner 1983, 1993, 2004) existem vários tipos de

---

<sup>1</sup> “Ningún profesor de lengua dejará de ver el potencial de las canciones como *input* de lengua; es una lengua rica y viva, igualmente auténtica en su calidad de lengua oral y escrita, que se presta al estudio en todos los niveles lingüísticos.” GIL TORESANO, M. (2001) “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE”, *Carabela* 49, SGEL, Madrid.p. 42.

<sup>2</sup> (...) el principio del significado: la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que consiguen que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (...), RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción española. Cambridge:Cambridge University Press. p. 75.



inteligência, como a visual/espacial, a verbal/linguística, a lógico-matemática, a cinética, a musical, a interpessoal e intrapessoal.

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal y la intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también reflexión e introspección (intrapersonal). (López, 2005: 806).

Outro aspecto que faz das canções uma mais-valia na sala de aula, é o facto de ser um texto que, pelas suas características, é mais fácil para o aluno recordar e memorizar, até pelos seus padrões de repetição, a sua musicalidade, são facilmente aprendidas e integradas nas suas estruturas mentais.

Se pedirmos aos nossos alunos para decorarem um diálogo ou um poema, terão muito mais dificuldade do que trautearem o refrão de uma canção, ou um *jingle* de um anúncio, que será espontaneamente assimilado, de uma forma natural e inconsciente.

Assim, estamos a praticar a língua de uma forma intuitiva e num contexto natural e comunicativo.

Sendo a canção um material autêntico, feito com um propósito muitas vezes social, não será de esquecer a função social que poderá encerrar, podendo ser utilizada como pivô de um debate, bem como a importância que tem enquanto reflexo de uma língua, com as suas diferenças e idiossincrasias linguísticas de cada variante da língua estrangeira a ser estudada.

Se nos remetermos à dimensão cultural intrínseca às canções e à música, verificamos o seguinte:



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Creemos que hay una característica de la música que ha sido injustamente olvidada, y es su dimensión cultural. Y es que la Cultura con mayúsculas, la que constituye la identidad de cada pueblo y cada lengua, se compone de algo más que monumentos. Nace y vive en la calle, entre la gente, se ve, se siente y se tararea. ¡Sí!, se tararea con melodias de moda o con ritmo de rumba, se escucha en la radio, en los bares, en el autobús... “Martillea” los oídos de nuestros estudiantes aunque ellos traten de evitarlo. Entonces... ¿por qué no aprovecharlo? (Rodríguez González et alli, 2002: 750).

A música e as canções reflectem não só aspectos linguísticos, sociais, mas aspectos representativos de uma cultura, dos seus costumes, das suas especificidades, tal como afirma Gil Toresano (2001):

En la clase de lengua se descubre y se enseña cultura. La música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística. Pero además, las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural. (Gil Toresano, 2001: 41).

As canções por si só são já um valor cultural e artístico e projectam, ao mesmo tempo, aspectos culturais, costumes e mentalidade de um determinado povo, numa determinada época.

Segundo Asensi, (1995: 367) ao utilizarmos as canções, pelas suas amplas características “ (...) tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inegotables en la enseñanza de las lenguas.”

Um aspecto importante a ter em consideração quando se trata de utilizar canções com objectivos didácticos, será a sua selecção.

Asensi, em “Música Española Contemporánea en el Aula de Español” aponta dois, como critérios fundamentais que deverão subjazer à nossa selecção musical:



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

- A adequação à própria situação docente – tendo em conta os níveis reais de competência comunicativa, linguística e cultural dos nossos alunos e os seus interesses.
- Facilidade de exploração didáctica da letra das canções.

A este propósito, apresento a tabela de Oman & Wellman (Asensi, 1995, apud Oman & Wellman, 1978: 119-120) onde se expõe sete pertinentes questões, que nós, enquanto professores, nos podemos colocar na hora de escolher a canção a apresentar na sala de aula:

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

E se houver interesse em explorar a canção a partir de uma perspectiva auditiva, podemos acrescentar um terceiro critério:

- Clareza de audição e o nível de interferência musical na sua compreensão.



Ainda dentro deste artigo de Asensi, (apud Murphey, *Music & Songs*, 1992) são enquadradas em seis categorias gerais, uma panóplia de propostas didáticas para se trabalhar com a música e canções na sala de aula:

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



Ainda Santos Asensi, no seu artigo “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español”, apresenta várias razões pelas quais as canções e a música oferecem um elevado potencial didáctico:

- A música desperta interesse entre os alunos e a carga emocional que as músicas transmitem, permitem a quem as ouve, que com elas se possa identificar.
- Oferecem possibilidade de apresentar temas da actualidade e com os quais os alunos se identificam (ex. relações humanas, violência, consumismo, etc.).
- As canções são um material autêntico sob a forma impressa, audiovisual e multimédia, sendo normalmente documentos de fácil exploração.
- As canções são em si mesmas, um veículo de informação linguística, que permitem a sua exploração a vários níveis.
- O facto de serem fáceis de memorizar e de interiorizar, simplifica a aquisição da LE.

Não será menos relevante referir um aspecto que confere às canções grande versatilidade e diversidade, que é o facto de conseguir agregar várias tipologias textuais. Encontramos canções com características de textos de natureza epistolar, textos que se assemelham a textos literários e poéticos e outras canções apresentam um tipo de linguagem mais informal e mais próxima da realidade dos alunos. No que respeita ao tipo de linguagem utilizada nas canções, Asensi (1997), diz-nos que:

Con frecuencia nos encontraremos, dentro de una misma canción, fragmentos que nos remiten a diferentes tipologías textuales. (...) no es infrecuente encontrarse textos descriptivos, conversacionales o epistolares en las canciones. Ello, unido a su brevedad, las convierte en excelentes modelos discursivos, además de candidatos óptimos para las actividades de manipulación textual. (Asensi, 1997: 133).



Para finalizar este primeiro item, apoio-me em Coronado González e Garcia González (1990: 227) que nos apresentam os pontos-chave que fazem das canções uma mais-valia dentro da sala de aula:

Los motivos por los que es aconsejable usar canciones en clase son muy diversos: motivar a los estudiantes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, lograr una mayor fluidez (la música y el ritmo obligan a hablar más rápido), informarles de ciertos aspectos culturales y, finalmente, algo que nos parece importante: trabajar con material real (...). (González & González, 1990: 227).

Os mesmos autores defendem que, independentemente do trabalho a desenvolver com a canção, é importante cantá-la, pois se não o fizermos, estaremos a desaproveitar grande parte do seu potencial.

Preconizam que, trabalhando com uma canção, deverão existir três momentos distintos de actividades:

- Actividades prévias

Serão as chamadas actividades de motivação ou de aquecimento. Os autores apresentam vários exemplos, entre eles, adivinhar o tema da canção partindo de uma série de palavras que nela irão figurar; ou também poder-se-á dar um título aos alunos e a partir de aí, eles desenvolverem uma chuva de palavras, cuja presença na canção comprovariam depois, com a escuta.

- Actividades com a canção

Com a canção propriamente dita, o aluno executa três acções: escuta, lê a letra e canta. Ao desenvolver estas três acções, estão a desenvolver três destrezas, a compreensão auditiva, a competência leitora e a expressão oral.



Como já referi anteriormente, estes autores colocam ênfase no acto de cantar a canção:

nos parece este un buen ejercicio, y esto por otros motivos además de los psicológicos: primero, porque se memorizan cadenas de palabras completamente correctas sin gran esfuerzo, teniendo un tiempo limitado para producirlas y, en este sentido, se trata de un ejercicio de segundo, porque, si la canción ha sido bien elegida y no contiene pausas anormales ni dislocaciones en la acentuación, ayudará no solamente a desarrollar la velocidad sino también a discernir la correcta entonación y acentuación de la frase. (González & González, 1990: 232).

- Actividades posteriores

Serão todas as actividades que se podem desenvolver a partir da canção, como por exemplo imaginar um diálogo entre as personagens que nela aparecem; escrever uma crítica da canção para uma revista musical ou para um programa de televisão, fazer um debate à volta do tema da canção, fazer uma dramatização, se a canção contiver cenas que a isso se predisponha, são algumas das actividades que os autores nos apresentam.



## 2. A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO AUDITIVA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Si bien es cierto que ha aumentado considerablemente el número de publicaciones orientadas a la práctica de la comprensión auditiva, todavía hoy esta destreza continúa siendo la menos desarrollada en la enseñanza de idiomas. (Domínguez, 2001: 55)

Analisando o programa do 11º ano, Iniciação – A2, que foi o ano que leccionei neste período de estágio profissional, verifica-se que, relativamente aos objectivos a ter em conta no que respeita à destreza de recepção oral, só nos é dito o seguinte:

### OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM

- Identificar informações globais e específicas em mensagens orais, sobre temas do âmbito familiar (escola, lazer...), emitidas em situações de comunicação directa.
- Captar o essencial das emissões de rádio e TV sobre temas da actualidade ou de interesse pessoal, quando forem proferidas em linguagem padrão e pausadamente.<sup>3</sup>

No que concerne aos conteúdos, já é notório alguma força substancial, tendo seleccionado alguns exemplos pertinentes, que podem ser relacionados com a música:

### CONTEÚDOS

- Captar o conteúdo de anúncios e de mensagens breves.

---

<sup>3</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica. 2002. *Programa de Espanhol Nível de Iniciação – 11º ano*. Sonsoles Fernández (coordenadora- autora). Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 3.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

- Compreender e extrair informação essencial de textos curtos gravados, sobre temas familiares e de conteúdo mais ou menos previsível.
- Captar partes da letra de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado previamente hipóteses de conteúdo e sempre que estas sejam claras para um nativo.<sup>4</sup>

No que respeita às sugestões metodológicas para os diferentes temas a abordar, que são onze, em nenhuma é sugerida a audição, deixando esta destreza votada completamente ao esquecimento.

Se nos remetermos ao Marco Comum Europeu de Referência, verificamos que há um lugar específico, de relevância, para a compreensão auditiva, como podemos constatar:

### Actividades de comprensión auditiva

En las actividades de **comprensión auditiva**, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

- para captar la esencia de lo que se dice;

---

<sup>4</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica. 2002. *Programa de Espanhol Nível de Iniciação – 11º ano*. Sonsoles Fernández (coordinadora- autora). Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 5 e 6.



- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc.

Las escalas ilustrativas se proporcionan para:

- comprensión auditiva en general;
- comprender conversaciones entre hablantes nativos;
- escuchar conferencias y presentaciones;
- escuchar avisos e instrucciones;
- escuchar retransmisiones y material grabado.<sup>5</sup>

No que respeita aos tipos de textos orais a aplicar/trabalhar na sala de aula, com vista ao desenvolvimento da compreensão auditiva, é contemplado o seguinte:

Textos orales:

- declaraciones e instrucciones públicas;
- discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;
- rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);
- entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);
- comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);
- retransmisión de noticias;
- debates y discusiones públicas;
- diálogos y conversaciones;
- conversaciones telefónicas;
- entrevistas de trabajo.<sup>6</sup>

Ainda assim, no meu entender, há necessidade de restituir à compreensão auditiva o seu lugar de importância fundamental na aprendizagem de uma LE. Sendo esta uma das destrezas onde maior é a dificuldade de conseguir o seu domínio, há que

---

<sup>5</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p.68

<sup>6</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 93



imperiosamente destacá-la na planificação e implementá-la e explorá-la com especial relevo nas aulas de LE.

Numa primeira percepção, parecendo uma destreza simples de alcançar, é, por vezes, deixada para segundo plano e não lhe é dado o devido valor que ocupa ou que deverá ocupar numa aula de LE e mesmo no programa, como vimos anteriormente, é referida quase perifericamente.

Porém, sabemos que esta é uma destreza bastante complexa, cujo domínio determinará um bom aluno numa LE.

No artigo de Caballero de Rodas (2001) *Las destrezas de la comunicación oral*, a autora afirma que talvez a compreensão oral seja a destreza mais difícil de adquirir na aprendizagem de uma LE e enumera alguns factores que estão na origem dessa dificuldade.

Por um lado, temos que ter em conta aspectos que dizem respeito ao falante. Este pode falar muito rápido, utilizar expressões e vocabulário desconhecido para o ouvinte, a pronúncia também poderá ser um factor de dificuldade. Por outro lado, temos que analisar o conteúdo da mensagem que é veiculada, se vai ou não ao encontro dos conhecimentos e expectativas do ouvinte. Por fim, há que prestar atenção ao contexto, há que ter em conta que num texto, que é escutado, não é possível entender os sinais que uma conversa frente-a-frente permitiria:

El *contexto* en el que se desarrolla la comprensión oral suele ser áudio-visual (se oye el hablante y, generalmente, se le puede ver) y este contexto viene además acompañado de elementos prosódicos (entonación, pausas, etc), paralingüísticos (tono de voz, ritmo, etc) y extralingüísticos (gestos, movimientos, distancia entre el oyente y el hablante, etc). Los elementos que integran este contexto suelen ser de gran ayuda para el oyente, ya que le aportan datos relevantes para interpretar lo que está oyendo. (Caballero de Rodas, 2001: 268)



Tendo a compreensão oral em si, inerente, uma agravante de dificuldade, como vimos anteriormente, nós, professores, devemos proporcionar na sala de aula o desenvolvimento desta destreza, através de várias sugestões, que nos são deixadas pela autora, de forma a impulsionar e favorecer o aperfeiçoamento da compreensão auditiva.

- O professor deverá utilizar a língua estrangeira em todas as actividades a decorrer na sala de aula.
- Criar um ambiente em que os alunos se sintam motivados a utilizar a LE.
- Seleccionar diferentes tipos de texto onde apareçam representados diferentes acentos da LE.
- Apresentar textos que sejam interessantes e motivadores para os alunos, como canções, anúncios publicitários e sequências de filmes.
- Definir as tarefas da forma mais clara possível, para que todos possam entender claramente o que têm que executar.
- Criar na sala de aula um “cantinho da escuta”, de forma que o aluno possa de forma autónoma, em par ou grupo, desenvolver e aperfeiçoar esta destreza.
- Estimular os alunos a ouvir a LE fora da sala de aula, através de filmes, notícias, canções, e mesmo, se possível, contactar com falantes nativos da LE.

Se falarmos no Método de Imersão<sup>7</sup>, em que se pode aprender uma língua simplesmente por se imergir num ambiente onde esta se fala, entendemos claramente a importância vital que tem a compreensão auditiva.

---

<sup>7</sup> “...los programas de inmersión abordan la adquisición de una segunda lengua desde una perspectiva comunicativa en las que predomina la negociación de los contenidos en la interacción adulto-niño. Todos los escolares inscritos en un programa de inmersión — entendido éste en sentido estricto— tienen como característica común que desconocen la lengua vehicular, de ahí que los esfuerzos iniciales se centren en la comprensión de los mensajes antes que en la producción. Por ello la lengua se presenta contextualizada de manera que le permita al aprendiente incorporarla en procesos comunicativos en los que cada uno utilizará los recursos lingüísticos que posee.”



Através da exposição a uma língua, aprende-se e formam-se falantes dessa mesma língua, constatando o lugar de destaque da compreensão oral em todo o processo de aprendizagem de uma LE.

No sentido de conferir à compreensão oral um lugar de relevo no processo de aquisição de uma LE, referimos de novo Krashen, um dos mentores da Abordagem Natural, proposta metodológica que tem como fundamento teórico básico a clara distinção de dois conceitos, a aquisição e a aprendizagem, que nos diz existirem duas formas de desenvolver a competência numa língua estrangeira, avançando com uma hipótese:

La hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural, propuesta metodológica de S. Krashen (1983). Según Krashen, la adquisición de una lengua segunda consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla — al igual que hacen los niños en la lengua primera — la competencia para la comunicación; el aprendizaje, a su vez, se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.<sup>8</sup>

Segundo Krashen, a aprendizagem não conduz à aquisição. Só através da aquisição se assimilará a língua estrangeira, tal como fazemos de uma forma inata, com a língua materna.

---

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)

<sup>8</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm)



Tendo em conta estes pressupostos teóricos, a forma mais eficaz de aprender uma língua é expor-se a ela da forma mais natural possível, tal como quando somos pequenos e aprendemos espontânea e naturalmente a língua materna.

Partindo desta premissa e aplicando esta metodologia ao ensino de uma língua estrangeira, devemos, enquanto professores, criar na sala de aula um ambiente o mais próximo possível da realidade, natural, comunicativa, em que a aquisição da língua é feita de uma forma inconsciente.

Isso só é conseguido através da exposição do aluno a informação de entrada compreensível e interessante, apostando em materiais autênticos e num ambiente relaxado, permitindo ao aluno manter um filtro afectivo baixo, permeável à integração do *input* que estão a receber.

Neste contexto, a compreensão auditiva ganha uma dimensão e uma importância devida, que nem sempre lhe foi reconhecida.

Outro aspecto que falaciosamente retirou importância à compreensão oral é o facto de se crer que é uma destreza passiva, o que é totalmente errado, já que implica obrigatoriamente a participação activa do aluno.

Para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir, el oyente ha de aportar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico. Por ejemplo, sólo usando su conocimiento de la lengua puede dividir el flujo continuo de sonidos en unidades con significados, y sólo al comparar esas unidades con el conocimiento compartido con el hablante puede interpretar su significado. (Littlewood, 1998: 63)

Sendo uma destreza complexa, Caballero de Rodas (2001) fala-nos em dois modelos, no que respeita ao processo de compreensão:



O *Modelo de compreensão ascendente*, que é aquele cujo ponto de partida é o texto oral, e o reconhecimento dos sons que formam as palavras e frases. Os sons funcionam como estímulos e a escuta, a resposta.

É um modelo redutor, na medida em que há diversos outros factores que intervêm no processo de compreensão.

E o *Modelo de compreensão descendente*, que é aquele que tem como base a crença de que a compreensão não se limita unicamente ao texto oral, mas encontra-se igualmente na mente do ouvinte, no conhecimento que este tem do mundo e no contexto em que é veiculada a informação, sendo, portanto, este um processo construtivo e que completa o modelo anterior.

A este propósito, Caballero de Rodas (2001) descreve igualmente a compreensão oral como um processo activo, que exige a aplicação de destrezas perceptivas (reconhecer o som) e cognitivas (analisar e interpretar).

Segundo a autora, na compreensão oral são activadas igualmente, um conjunto de microdestrezas:

- Microdestrezas perceptivas: processam o som.

Têm a função de discriminar, segmentar e reconhecer os sons.

- Microdestrezas de análise: processam o significado.

São aquelas cujo objectivo é reconhecer, organizar, identificar, predizer, inferir e reter a informação.

- Microdestrezas de síntese: remetem para o contexto.

Pressupõem a interpretação da mensagem através dos conhecimentos prévios que o ouvinte tem da língua e do mundo que o rodeia.



Só através do desenvolvimento integrado destes três grupos de microdestrezas se alcança a capacidade de compreender efectivamente.

De forma a criar um ouvinte eficaz, há também a necessidade de desenvolver algumas estratégias. Caballero de Rodas apresenta-nos três (apud O'Maley y Chamot, 1990):

- Estratégias sócio-afectivas

Tem a ver com a relação do ouvinte com o texto, a forma como este controla o seu estado de ansiedade, como se motiva e reage perante o texto.

- Estratégias metacognitivas

Implicam por parte do ouvinte uma tomada de decisões sobre o processo de aprendizagem, planificando-o, monitorizando-o e avaliando-o.

- Estratégias cognitivas

São aquelas que utilizam informação do texto, do contexto e dos conhecimentos prévios que o ouvinte tem da língua e do tema.

A autora afirma que se queremos formar alunos que vão interagir em situações da vida real utilizando a língua estrangeira, há que fornecer-lhes tipologias de textos orais que espelhem exactamente enunciados da vida real, utilizados em contexto escolar. Assim, seguindo a tipologia de Nunan (Caballero de Rodas, 2001, apud Nunan, 1991) poder-se-á observar a seguinte segmentação dos textos orais:

- Monólogos

- mais planificados

(por exemplo, uma notícia da televisão ou uma conferência)



- menos planificados  
(uma mensagem de *voicemail*)

- Diálogos

- Sociais

Nesta definição enquadram-se o tipo de diálogos cuja finalidade é estabelecer relações interpessoais, uma conversa, sendo que o objectivo é estabelecer contacto.

- Transacionais

São aqueles cujo objectivo é dar ou pedir informação, por exemplo, perguntar as horas ou pedir informação numa agência de viagens.

Tal como foi dito, tendo em conta a dificuldade de adquirir esta destreza, nós, enquanto professores, temos de envolver os nossos alunos em actividades em que eles se sintam motivados e sintam a necessidade e o interesse em entender e comunicar de uma forma eficiente na LE.

Caballero de Rodas (op. cit.) propõe algumas actividades a desenvolver em diferentes momentos, no desenrolar de uma tarefa de compreensão oral:

#### 1. Actividades de preparação e sensibilização

Serão actividades que visam preparar os alunos para ouvir e escutar numa LE, desenvolvendo as suas mirodestrezas perceptivas. Poderá ser, por exemplo, ouvir sons da natureza, perceber sons de diferentes instrumentos, etc.



## 2. Actividades prévias à audição

Estas actividades preparam o aluno para o texto oral propriamente dito; poderá ser, por exemplo, apresentar as palavras-chave de uma canção e discutir o seu possível tema; escrever o título do texto no quadro e pedir ao alunos que infiram sobre o tema do texto que vão escutar ou também, por meio de imagens, poder-se-á pedir aos alunos que digam o que estas lhes sugerem, etc.

## 3. Actividades durante a audição

São várias as actividades sugeridas e podemos-las dividir em dois grupos:

- Actividades realizadas com apoio de textos escritos, como por exemplo completar espaços em branco, assinalar informações específicas num texto escrito, etc.
- Actividades realizadas com apoio de imagens, como seja ordenar uma sequência de imagens seguindo um relato, seguir um itinerário num mapa, desenhar uma imagem seguindo instruções, etc.

## 4. Actividades posteriores à audição

Poderão ser actividades para obter o retorno sobre o interesse dos alunos na actividade que desenvolveram. Poder-se-á igualmente realizar exercícios de prática linguística.

A este respeito, será igualmente importante obter o retorno que concerne à compreensão da actividade que executaram e avaliá-la, a fim de comprovar que efectivamente a compreenderam, pois, tal como afirma Martín Peris (1991), “Enseñar no es lo mismo que comprobar”.



Sabemos que a maioria dos manuais estão orientados para o código escrito e mesmo os exercícios que servem para comprovação da compreensão oral, implicam normalmente um registo escrito.

Também em várias situações da vida real a compreensão oral aparece acompanhada da expressão oral. Porém, há inúmeros contextos onde a compreensão oral surge como destreza primordial e única, como seja quando ouvimos uma canção, vemos um filme, escutamos um anúncio, assistimos a uma conferência, etc.

Segundo Bordón (2001) para se avaliar a análise de textos orais, dever-se-á apresentar aos nossos alunos situações o mais próximas das da vida real.

Através de uma adaptação das propostas de Rixon (Bordon, 2001: 82, apud Rixon, 1986: 4) os contextos de avaliação deverão ser os seguintes:

1. Participar en conversaciones cara a cara.
2. Hablar por teléfono con un interlocutor o con un contestador.
3. Oír conversaciones ajenas de forma indiscreta.
4. Oír la radio.
5. Ver la televisión o una película en el cine o asistir a una obra de teatro.
6. Oír una canción, si queremos realmente entender qué dice la letra.
7. Prestar atención cuando en una estación o aeropuerto se transmite un anuncio por megafonía.
8. Prestar atención cuando nos dan intruciones o nos transmiten órdenes.
9. Escuchar en una conferencia.
10. Atender a las palabras de un profesor cuando imparte clase.
11. Participar en un seminario, tertulia o grupo en los que se plantean exposiciones orales o debates.

Segundo a autora, definidos os contextos, na avaliação intervirão tanto as macro, como as micro-destrezas. Assim, avaliar-se-á desde escutar para obter uma informação específica, entender a ideia principal, ou seguir instruções até um nível mais



complexo, como seja entender determinadas estruturas linguísticas e sua funcionalidade consoante o contexto.

Finalmente, importa referir o que deverá ser alvo de avaliação, no que respeita à compreensão auditiva:

el dominio, en primer lugar de componentes lingüísticos: para tener (...) conocimientos de la fonología, del vocabulario y de la morfosintaxis de la lengua estándar y, en un nivel más alto, de sus variedades dialectales y sociales. Es necesario, asimismo, poseer habilidad estratégica que permita activar esquemas mentales, identificar los elementos clave y hacer inferencias, así como comprobar y revisar hipótesis. Y también debe existir una habilidad pragmática que capacite para reconocer tipos de discurso, cambios de dirección en las conversaciones, niveles de formalidad, matices en la precisión (certidumbre/incertidumbre, seguridad/duda), etc. (Bordón, 2001: 80).



### 3. O USO DAS CANÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO AUDITIVA

cuando un estudiante escucha una canción se producen dos procesos de descodificación: por un lado el que transforma los sonidos en palabras que forman frases con sentido, y por outro el que lleva a comprender el sentido metafórico o real de la canción. (López, 2005: 806, apud Cullen, 1999).

É uma evidência inquestionável o facto de as canções contribuírem substancialmente para o desenvolvimento da compreensão auditiva, não só como capacidade de decifrar e segmentar sons, mas também como capacidade de interpretar e analisar significados.

No entanto, se analisarmos a presença dos textos orais nos manuais escolares, chegamos à conclusão de que as destrezas orais perdem relevo significativo para as destrezas de natureza escrita:

Los libros de texto, a pesar de ser un manual impreso, deben proporcionar al alumno la oportunidad de entrenar todas las destrezas lingüísticas por igual. Desgraciadamente, muchos hacen mucho más hincapié en las destrezas escritas que las orales. Consideramos que la exposición a la lengua oral es muy importante tanto para desarrollar la comprensión oral como la expresión. Esta lengua debe ser variada, tanto en tipo de voces, como en acentos, edades y tipos de documentos sonoros que reflejen la variedad de situaciones en la vida. (López, 2005: 809).

No que respeita particularmente às canções, tal como já referi anteriormente, o momento de selecção da canção enquanto material didáctico, é um momento crucial para o professor, sendo que, como afirma López, se podem agrupar as canções nos manuais, em três tipos (López 2005, apud Rodríguez y Varela, 2005):



- As “feitas à medida”

Como a própria expressão indica, são aquelas que são criadas especificamente para satisfazer determinadas necessidades temáticas e linguísticas e nunca se ouvem fora das aulas.

- As tradicionais e populares,

São canções que se conhecem desde sempre e se vão perpetuando ao longo dos tempos, encerrando em si um cariz tradicional e popular, como sejam as canções de Parabéns, de Natal, etc.

- As modernas

Serão as actuais, as que vão ao encontro dos gostos dos alunos, as que reflectem a modernidade dos tempos e têm uma difusão mundial, sendo que quem lidera os tops são as músicas de língua inglesa, porém existem já vários artistas de renome que cantam em Espanhol e que vendem milhões.

Importante será novamente frisar a relevância da qualidade lúdica das canções e o efeito que tem nos alunos, para a aprendizagem de uma língua estrangeira não só no momento, mas no futuro. Como professores, sabemos o quanto a motivação é uma das palavras-chave na aprendizagem.

No artigo de Gil Toresano (2001), a autora refere que os mais recentes estudos no campo da psicologia evolutiva e cognitiva e na aquisição de segundas línguas, destacam a importância da contribuição da música na aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de uma língua.

A canção, pelo facto de se memorizar com facilidade, pela sua repetição, melodia e padrões regulares, contribuem sobremaneira para assimilação e desenvolvimento de



uma língua. Assim, ao usar as canções na sala de aula, estaremos a tirar proveito deste mecanismo quase inconsciente de memorização de uma língua.

A autora define-nos a compreensão auditiva como um processo mental de percepção e interpretação de mensagens orais e basea-se na distinção apresentada por Martín Peris, relativamente ao acto de ouvir, do acto de escutar, para a descrever: “Oímos de forma involuntária y sin proponérslo; escuchamos conscientemente y con un propósito, que nos guia en la interpretación de lo que escuchamos” (Gil Toresano, 2001:42, apud Martín Pérís, 1997).

De facto, segundo Martín Peris (1991) ouvimos involuntariamente, porém quando escutamos, guiamo-nos por um objectivo concreto, fixamo-nos atentamente no que está a ser proferido e retemos aspectos particulares, fruto da nossa selecção.

Dever-se-á então privilegiar na sala de aula actividades de audição que ajudem a praticar a escuta activa e com um objectivo. Segundo Gil Toresano deverão ser actividades cuja função será:

ejercitar la escucha atenta y la concentración, estimular la visualización e imaginación mientras se escucha, promover la capacidad de respuesta y fomentar la interpretación global de mensajes orales. (Gil Toresano, 2001: 43,44).

Assim, quando é chegado o momento decisivo de eleger a canção, como regra geral, é o professor que faz a escolha sobre o que se vai ouvir na sala de aula, tendo sobretudo em consideração a sua letra e o que com ela se poderá trabalhar. Também, não raras vezes, se acompanha a escuta, com a leitura de letra.

É importante, enquanto professores, termos a consciência de eleger uma canção que vá, de alguma forma, ao encontro dos gostos dos alunos, pois só assim se criará o ambiente



motivador e propício à realização de uma tarefa de compreensão oral bem sucedida.

Dever-se-á, sempre que possível, escutar mais de uma vez, para que todos os alunos consigam aceder, de forma eficaz, ao conteúdo da canção, ideia principal, vocabulário, etc.

De acordo com Gil Toresano (op. cit.) no que concerne ao desenvolvimento da destreza da compreensão auditiva, há uma série de condições que a potenciam:

- Estimular o interesse pela canção.
- Implicar o aluno na canção, de forma a que possa ter a ver com as suas experiências pessoais.
- Activar o conhecimento do tema e estrutura.
- Deixar margem para as hipóteses.
- Escutar mais do que uma vez, para permitir mais fácil memorização.
- Optar pelo trabalho em pares, uma vez que potencia o empenho e responsabilização.
- Servir-se de material de apoio no desenrolar da tarefa (fotos, vídeo, etc.).

Gil Toresano, traduzindo Murphey (1992) apresenta-nos algumas actividades a levar a cabo na sala de aula com as canções, com vista a contribuir para o desenvolvimento da compreensão auditiva, como segue exemplo:

- Ficha que servirá de orientação à escuta de uma música da banda sonora de um filme / série televisiva, que poderá ser posteriormente discutida em pares / grupo:



1. Escribe dos o três adjetivos para describir la música.
2. Es el tema musical de una película o serie de televisión, ¿de qué tipo (vaqueros, espías, policías, historia de amor, telecomedia, película infantil, ...)?
3. ¿Donde se desarrolla la historia (país, lugar, ...)?
4. ¿Cómo es el protagonista (sexo, apariencia, ocupación, ...)?
5. ¿Qué pasa en la película?
6. ¿Cómo termina?
7. ¿Cuál es el título?

Com este aproveitamento das canções, fomenta-se em simultâneo o desenvolvimento da aprendizagem da língua, cultura, o aprimorar da destreza da compreensão auditiva e constitui-se a base para momentos de comunicação autêntica.

Outro aspecto a considerar na hora de elaboração das nossas actividades, será um conjunto de princípios gerais sobre a compreensão auditiva, que nos deverão nortear e guiar, com o objectivo de seleccionarmos com segurança e propriedade as actividades a pôr em prática na sala de aula.

- Esses princípios gerais estão consubstanciados no seguinte quadro, presente no artigo de Domínguez (2001: 58, 59, 60)

- 1. La comprensión auditiva es una destreza activa.** Nuestro objetivo no es que los alumnos reconozcan elementos conocidos, sino que desarrollen la capacidad de interpretar mensajes nuevos que contengan palabras o frases que nunca antes habían oído. Para ello, debemos tratar de reproducir los mecanismos, técnicas y estrategias de comprensión que se dan en la audición de un mensaje en lengua materna, y de potenciar su desarrollo en la audición de textos en español.



2. **Entender todas las palabras no es suficiente para comprender un mensaje** (por la importancia de los rasgos que acabamos de mencionar) **ni necesario** (podemos comprender un mensaje sin comprender todas las palabras).
3. **Las actividades previas a la audición son imprescindibles** para proporcionar información sobre el tema o para activar los conocimientos que ya se poseen y para centrar la atención en los elementos más relevantes para realizar la actividad que proponemos.
4. **Pretendemos enseñar a escuchar.** Nuestro objetivo debe ser enseñar a comprender mejor y con mayor facilidad los mensajes en español y a desarrollar estrategias de comprensión auditiva, no simplemente comprobar lo que han comprendido. No nos interesa tanto la respuesta correcta como una interpretación razonablemente acertada.
5. **El desarrollo de la comprensión auditiva lleva al estudiante a mejorar otras destrezas.** En el marco de una enseñanza integradora debemos emplear varias destrezas en la misma actividad, siempre que respondan a una necesidad auténtica en una situación de comunicación real.
6. **Adecuaremos las actividades al nivel de competencia comunicativa y gramatical del alumno.** Al seleccionar los materiales, debemos pensar primero en los objetivos generales del curso (si se trata de un curso de lengua general o de un curso con fines específicos...) y en los objetivos didácticos de la actividad que vamos a desarrollar. Si no, corremos el riesgo de realizar una selección basada exclusivamente en criterios de naturaleza estética y temática.
7. **Las actividades podrán adaptarse a diferentes niveles.** Si bien es cierto que algunos mensajes pueden representar mayores dificultades de comprensión por el vocabulario, el registro o el tema tratado, en la mayoría de los casos la dificultad no reside en el propio mensaje, sino en las actividades que desarrollemos.
8. **El material sonoro desempeña un importante papel complementario como modelo para la producción.** Proporciona ejemplos para la expresión oral pronunciación y la entonación.
9. **Los objetivos de la escucha deben estar claros.** Cuando escuchamos algo lo hacemos con un objetivo. También los alumnos deben tener un objetivo claro en la escucha. A veces será el propio profesor quien lo marque, pero también podemos dejar que sean ellos quienes establezcan el centro de atención para la audición.
10. **Los textos deben ser auténticos** y presentar no solo los elementos lingüísticos, sino también los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que acompañan al discurso oral (tono y ritmo, entonación, pausas, gestos y movimientos, postura, proximidad...).
11. **Las actividades deben despertar el interés del alumno**<sup>9</sup>. Así como en la vida real sólo escuchamos lo que interesa, el alumno solo se implicará y activará los procesos necesarios para comprender el mensaje si siente alguna curiosidad por la información que va a recibir.

---

<sup>9</sup> A este propósito Martín Peris (1991) refiere que “La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión (...) el contenido del mensaje debe resultar mínimamente interesante para el oyente, de



12. **Persiguimos un aprendizaje global de la lengua.** Debemos tratar de apelar a las emociones de nuestros estudiantes para lograr un aprendizaje global y no limitarnos a un conocimiento racional e intelectual.
13. **Es necesaria la información sobre la vida y la cultura españolas.** A menudo el conocimiento que tenemos de los usos y costumbres en nuestro entorno determina la comprensión de los mensajes.
14. **Debemos potenciar lo que el alumno ya sabe y no destacar lo que no sabe.** El profesor no debe limitarse a señalar los errores de los estudiantes, debe saber destacar sus aciertos. En la corrección no se trata tanto de centrarse en el error en sí mismo como en las causas que lo han provocado.

Seguindo estes princípios, conseguir-se-á trabalhar na sala de aula a compreensão oral em toda a sua plenitude e fazer um aproveitamento global desta destreza, através de materiais que reflectam estas premissas.

Assim, ao escolhermos as canções a apresentar, devemos fazer uma selecção criteriosa e profunda, tendo em vista o cumprimento dos diferentes pontos atrás enumerados. Só assim que conseguirá obter uma aprendizagem global e efectiva.

Martín Peris (1991) sugere uma forma de nós, enquanto professores, sermos capazes de avaliarmos os materiais que estamos a utilizar, com a finalidade de desenvolver a compreensão oral. Se nos seguirmos por este questionário, se fizermos uma reflexão constante sobre que materiais a apresentar na sala de aula e se tivermos consciência dos pontos em que falham, poderemos melhorá-los e consequentemente melhorar o alcance e a concretização dos nossos objectivos.

---

lo contrario este no desarrollará actividad alguna. Esto tiene su importancia para la clase de español como lengua extranjera: los textos que se eligen para entrenar a los alumnos en la audición deben ser capaces de despertar su curiosidad y su interés por lo que en ellos se dice; no se debe, pues, realizar una selección arbitraria de los mismos.” MARTÍN PERIS, E. (1991) "Didáctica de la comprensión auditiva", en *CABLE*, nº. 8.



- Questionário sobre os exercícios de compreensão auditiva – traduzido e adaptado de um apresentado por C. Taylor, Califórnia, 1985, que Martín Peris enuncia:

	Sí	No
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Despierta en alumno el interés por escuchar el texto oral?</li><li>2. ¿Le proporciona un motivo u objetivo para entender el mensaje?</li><li>3. ¿Va acompañado de imágenes que ayuden a reproducir las condiciones de audición real que se dan fuera del aula?</li><li>4. ¿Apela a las emociones del oyente (tales como el humor, la sorpresa, etc) facilitando así una experiencia global de aprendizaje, y no sólo racional o intelectual?</li><li>5. ¿Lleva actividades de pre-audición, que ayuden a formar los “guiones” propios de la situación en que se produce el mensaje oral?</li><li>6. ¿Proporciona conocimientos de la vida y cultura españolas, que aportan elementos para la formación de “guiones” culturales y sociales?</li><li>7. ¿Está encaminado a enseñar más que a comprobar la comprensión? Esta pregunta se puede desglosar en las siguientes:<ol style="list-style-type: none"><li>7.1. Antes de realizar la audición, ¿crea expectativas relativas al contenido del mensaje? Tales expectativas pueden referirse a:<ol style="list-style-type: none"><li>a) Aspectos relacionados con el conocimiento general que todos tenemos de la realidad</li><li>b) Aspectos relacionados con el conocimiento particular de la realidad sociocultural que tienen los miembros de una sociedad</li><li>c) Aspectos relacionados con el conocimiento de los datos del contexto situacional concreto en que se produce el mensaje (identidad de hablante y oyente, lugar y momento, tipo y nivel de discurso, tema sobre el que versa...)</li></ol></li><li>7.2. Durante la audición, ¿se desarrollan estrategias conversacionales, mediante las cuales los alumnos pueden pedir repeticiones, aclaraciones, hacer síntesis, reformular, etc?</li><li>7.3. Antes, durante y después de la audición, ¿se orienta a los alumnos hacia la predicción y las hipótesis sobre lo que sucede? Tal cosa se consigue mediante preguntas sobre estos diversos aspectos:<ol style="list-style-type: none"><li>a) ¿Se presta atención no tan sólo a lo que dicen los personajes, sino a la razón por la cual lo dicen y a las intenciones con que lo dicen, a su estado</li></ol></li></ol></li></ol>		



<p>de ánimo, a su actitud ante el tema y ante el oyente?</p> <p>b) ¿Se anima a los estudiantes a formular sus propias preguntas?</p> <p>c) ¿Se anima a los alumnos a que discutan sus problemas y sus necesidades en relación con el desarrollo de su capacidad de CA?</p> <p>8. Si los materiales están encaminados a verificar la comprensión, más que a enseñarla, ¿contienen estas características?:</p> <p>8.1. ¿Se dirige la atención del alumno más al contenido que a la forma?</p> <p>8.2. ¿Se verifica su comprensión del quid más que de los detalles?</p> <p>8.3. ¿El proceso de comprensión requerido para la realización de la actividad, se apoya en inferencias y generalizaciones?</p> <p>8.4. ¿Se le da a entender al alumno que el objetivo no es una comprensión exhaustiva del mensaje oído?</p> <p>8.5. ¿Las preguntas que se hacen a los alumnos verifican comprensión, más que capacidad de memorización?</p> <p>9. ¿En la actividad propuesta a los alumnos como reacción al texto oído, existen otras posibilidades además de la respuesta verbal?</p> <p>10. ¿Potencia este ejercicio en el alumno su conciencia de lo que sabe o de lo que es capaz de hacer, más que su conciencia de lo que no sabe o no es capaz de hacer?</p>		
---	--	--

(Martín Peris, 1991)

Depois de analisar este questionário, não será premente nos questionarmos, enquanto professores, se efectivamente tratamos de ver estas questões a fundo antes de pormos em prática na sala de aula, uma actividade de compreensão auditiva?

É urgente reavaliar a nossa actuação, reformular os nossos objectivos, traduzindo-se na escolha dos materiais e nas actividades a implementar na sala de aula, sempre com o objectivo em mente, de fazer dos nossos alunos uns ouvintes capazes, que em contexto de vida real respondem activamente aos estímulos que ouvem e os prepara para uma situação de comunicação efectiva e autêntica.



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

## **PARTE II – CASOS PRÁTICOS**



## 1. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto, é uma escola de renome com uma larga tradição. Começou a ser construída em 1916 a partir do projecto do arquitecto Marques da Silva. O Presidente da República da época, Bernardino Machado, presidiu à cerimónia do lançamento da primeira pedra do edifício que começaria a ser frequentado quatro anos depois.

A Escola Secundária é composta por espaços diversos (salas de aulas, salas de Informática, um Centro de Recursos Educativos, um anfiteatro de Química, laboratórios, um auditório, dois museus uma sala de cinema, dois ginásios e piscina, entre outros). No exterior é composta por três pátios, jardins, laranjal, estufa, campos de jogos e parque de estacionamento para professores e funcionários.

O Projecto Educativo da escola sublinha que “Frequentada durante grande parte da sua existência por um elevado número de alunos, registou um decréscimo da população estudantil, resultante de factores como a deslocação demográfica, o decréscimo da natalidade e a abertura de estabelecimentos de ensino similares dos concelhos limítrofes. No entanto, tem havido um esforço da inversão desta situação, em grande parte pela diversidade da oferta educativa e pela qualidade do seu corpo docente.”

retirado de *projecto educativo da Escola Secundaria Alexandre Herculano*

A meu ver, estes breves traços caracterizam de uma forma bastante completa a escola onde realizei o estágio pedagógico, no ano lectivo de 2010/2011.

## 2. O NÚCLEO DE ESTÁGIO DE ESPANHOL

O núcleo de estágio do Alexandre Herculano era composto por três professoras em práticas profissionais, eu e a colega Suzana Forno, de MEIBS e a colega Cátia Valente, de MEPL.



Trabalhadoras-estudantes, todas licenciadas em Línguas e Literaturas Modernas, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com experiência profissional no ensino do Português e do Inglês ou do Francês no Ensino Básico e Secundário.

As três realizaram o estágio profissional como parte integrante do Mestrado em Ensino do Espanhol.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Segundo dados fornecidos pelo director de turma, o 11ºB da Escola Secundária Alexandre Herculano é constituído por vinte e cinco alunos, dois dos quais repetentes, e apresenta uma média de idades de dezasseis vírgula quatro anos.

A generalidade dos alunos gosta de estudar, estuda todos os dias e já beneficiou de Apoio Pedagógico e do SASE.

Segundo informações que recolheu, a maioria dos alunos pretende prosseguir estudos até ao ensino superior.

Relativamente às actividades que preferem ver dinamizadas nas aulas, as que elegeram foram a utilização de materiais audiovisuais e os trabalhos de grupo, e as qualidades mais apreciadas nos professores foram a competência, a compreensão, a exigência e a simpatia.

De acordo com informação recolhida, os principais factores responsáveis pelo insucesso escolar são o desinteresse pela disciplina, o elevado grau de dificuldade de alguns conteúdos programáticos, a falta de hábitos de estudo e de atenção/concentração nas aulas e a indisciplina.

No que concerne aos tempos livres, a maioria dos alunos ocupa-os preferencialmente a ver TV.



A estrutura familiar mais comum é a biparental com irmãos, seguido do agregado monoparental, sendo que a maior parte dos pais tem como habilitações o segundo (dez) ou o terceiro ciclo (onze); apenas cinco concluíram o ensino secundário e um o ensino superior.

De referir que a maior parte dos pais tem uma idade compreendida entre os quarenta e um e os cinquenta anos e a sua situação profissional, da maioria dos pais (dezasseis), corresponde a um trabalho efectivo, sendo que sete estão desempregados.

Importante será também ressaltar que o encarregado de educação para dezasseis alunos é a mãe, para sete é o pai e para um é a avó; apenas um aluno é o próprio encarregado de educação.

#### 4. EXPECTATIVAS ENQUANTO PROFESSORA PARA ESTE ANO LECTIVO

Abaixo apresento as expectativas que tracei logo no início do ano lectivo:

Em relação ao presente ano de estágio, espero conseguir na prática tudo aquilo que tenho vindo a aprender em teoria, ao longo do meu percurso académico, bem como aproveitar a experiência que tenho de ensino de Português / Inglês, adaptando naturalmente metodologias, abordagens, estratégias.

Tenho consciência de que vai ser um ano trabalhoso, tendo também em conta que sou trabalhadora-estudante, que requererá muito empenho e dedicação, no entanto, tenho a certeza que será enriquecedor poder partilhar esta experiência única, que irá marcar toda a minha carreira de docente. Deverei, por isso, tentar tirar o máximo de proveito da prática lectiva a decorrer no presente ano, na medida em que este possibilitará as minhas primeiras interacções com os alunos, no domínio do espanhol, e com toda a comunidade escolar.

Relativamente ao trabalho dentro da sala de aula, anseio poder transmitir com eficácia e objectividade conhecimentos, comportamentos e valores, de forma a promover o desenvolvimento do aluno em todos os seus domínios.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Será um ano deveras marcante que desejo poder aproveitar em toda a sua plenitude e conseguir alcançar todos os objectivos a que me proponho: realizar-me pessoal e profissionalmente; manter sempre o espírito de equipa e união com as minhas colegas de estágio, que tal como eu se encontram numa etapa difícil da sua vida, mas verdadeiramente aliciante; aprender o máximo possível com a minha orientadora e supervisora e demais professores de espanhol da FLUP, cujo saber e experiência vão ser determinantes para toda a minha formação e desempenho enquanto docente; contribuir para uma boa formação dos alunos, conseguir estimular-lhes o gosto pela aprendizagem e prepará-los para o futuro.

Profissão nada fácil, ambiciosa e exigente, mas foi a que eu escolhi e por isso me comprometo a desempenhá-la da melhor forma possível, contribuindo para a formação dos homens/mulheres de amanhã.



5. PROPOSTAS DE ACTIVIDADES EM AULA E REFLEXÕES

11ºB

Escola Secundária Alexandre Herculano

1º Período	2º Período	3º Período
Unidade Didáctica 1 <i>“Portugués y español: diferencias y semejanzas”</i> 07/10/2010 e 14/10/2010	Unidade Didáctica 7 <i>“Actividades de Ocio”</i> 03/02/2011 e 10/02/2011	Unidade Didáctica 12 <i>“Ciudades de Andalucía”</i> 12/05/2011 e 19/05/2011
Unidade Didáctica 4 <i>“Contextos familiares”</i> 25/11/2010	Unidade Didáctica 10 <i>“Semana Santa”</i> 24/03/2011 e 31/03/2011	
Total	9 Blocos de 90 min.	



## 1º PERÍODO

### Unidade Didáctica 1 “*Portugués y español: diferencias y semejanzas*”<sup>10</sup>

Já num momento avançado da aula e continuando seguindo o seu tema – *El español “está de moda”* é chegado o momento de apostar numa **actividade de comunicação**. Assim, pergunta-se aos alunos se conhecem personalidades famosas do mundo hispânico – da música, da arte, do cinema, do desporto, da literatura, etc.

Em seguida, formam-se cinco pares de alunos. Para os formar, associam-se algumas personalidades espanholas às suas obras – ex. Picasso / Guernica, dando a cada aluno, um pequeno cartão.

Propõe-se um jogo, uma espécie de *¿Quién es Quién?* em que um aluno possui informação (fichas que o professor distribui, uma a um elemento de cada par), sobre alguém famoso do mundo hispânico (principais dados biográficos) e o outro membro do par tem que fazer perguntas, para tentar adivinhar de quem se trata.

*Ej. ¿Cuántos años tiene?*

*¿Es hombre o mujer?*

*¿Dónde nació? ¿Dónde vive?*

*¿Pertenece al mundo de la música, del arte, del deporte, del cine, de la literatura, etc.?*

Também se podem colocar questões que digam respeito à aparência física.

O professor monitoriza estas actividades e ajuda, com o objectivo de que a comunicação se cumpra.

---

<sup>10</sup> Vide anexo I.



No final, partilhar-se-á com a turma, os dados biográficos mais relevantes dos famosos.

No seguimento da abordagem dos famosos do mundo hispânico, apresenta-se à turma *Luis Miguel* – um dos cantores latinos mais populares de sempre, que vendeu mais de quarenta milhões de discos em toda a sua carreira. A canção escolhida é *Bésame mucho*, interpretada por esse cantor.

Põe-se a tocar a canção uma vez, sem nenhum apoio textual. Pretende-se que os alunos a identifiquem e a comecem a trautear.

Identificada a melodia e a letra, parte-se agora para uma **actividade de revisão gramatical**. Aos alunos é-lhes pedido que se mantenham em pares e que atentem nas palavras *muy* e *mucho*, que aparecem com frequência na canção.

De seguida, dá-se-lhes uma ficha para que a completem, tendo por base alguns exemplos retirados da canção, de forma a que possam chegar à regra de utilização dos advérbios de quantidade – *mucho* e *muy* – em forma de revisão, para de seguida passar à prática com exercícios do livro, a fim de consolidar este item gramatical.

Apostei na actividade de audição da canção “*Bésame mucho*”, de Luis Miguel, dando-lhe não só um aproveitamento para fazer uma revisão ao item gramatical *muy* / *mucho*, mas também para desenvolver nos alunos a sua compreensão auditiva. Estes imediatamente começaram a cantar a canção, que foi facilmente integrada nas suas estruturas.

Aliás, sendo uma canção bastante conhecida, facilmente identificável, já interpretada ao longo dos tempos por vários autores pertencia, por isso, ao mundo do conhecimento dos alunos. O seu ouvido e as suas estruturas mentais estariam receptivos à música, o que tornaria a actividade motivadora e, a meu ver, transformando-a numa boa estratégia de finalização da aula.



### As minhas reflexões:

(...)

A realização do jogo – *Quem é quem?* no mundo dos famosos funcionou bem; um elemento do par tinha uma ficha com informação sobre uma personalidade famosa do mundo hispânico e o seu companheiro tinha de lhe fazer perguntas variadas, para poder descobrir de quem se tratava; a sua nacionalidade, profissão, idade, aparência física... Esta actividade, além de ter sido empolgante, fomentou a comunicação e a interacção.

A actividade de escuta da canção “*Bésame mucho*”, de Luis Miguel, um famoso do mundo hispânico, com o objectivo de fazer revisão ao item gramatical *muy / mucho*, penso que foi bem seleccionada e teve imediata aceitação por parte dos alunos, que prontamente começaram a cantar. Muitos dos alunos reconheceram a canção de imediato e mostraram entusiasmo e à-vontade com a mesma.

Assim, o ritmo e a letra foram interiorizados, sem grande dificuldade, ao mesmo tempo que se consolidou o conteúdo gramatical.



#### Unidade Didáctica 4 “Contextos familiares”<sup>11</sup>

Iniciei a aula de uma maneira que, a meu ver, foi bastante original e que efectivamente depois constato, com a reacção dos alunos, que o factor surpresa e o factor motivação são decisivos para o sucesso de uma aula.

No momento da **Motivação**, comecei por colar no quadro duas imagens do que seria a parte inferior de um corpo masculino e de um feminino. De seguida, pediu-se a alguns dos alunos que, debaixo dessas imagens, colassem as imagens de uma máquina de lavar roupa, um comando de televisão, um forno e um PC e os nomes *Pablo* e *María*.

O que se esperava é que os alunos colocassem debaixo da imagem que parecia identificar uma mulher, a máquina de lavar roupa e o forno e um homem, o comando e o PC. E seria exactamente para desconstruir esse preconceito que se realizou este exercício inicial, uma vez que a aula versaria sobre isso. Também se pretendeu que os alunos chegassem à conclusão sobre que tema iriam trabalhar – tarefas domésticas e a sua partilha no casal. Neste momento não se mudaria nada nas suas escolhas ao colocar as imagens, deixando o factor surpresa para um momento mais avançado.

Visto que a actividade seguinte seria uma **Actividade de Audição**, prepararam-se os alunos para escutar uma pequena canção que irá conter algum léxico relacionado com as imagens que viram, num momento de **Pré-audição**.

No momento de Audição propriamente dito, escuta-se a canção duas vezes. A terceira, faz-se acompanhar a escuta, da leitura da letra, que é distribuída pelos alunos, para que, para além do sentido, o ritmo, a entoação, captem o essencial da temática da canção do anúncio “*Ellos también pueden*”.

---

<sup>11</sup> Vide anexo II.



Com o objectivo de comprovar a **Compreensão da Audição**, os alunos preenchem espaços em branco com vocabulário e confirma-se a compreensão da audição, através da correcção oral, insistindo não só na exploração lexical, mas também na mensagem que a canção pretende transmitir.

Só neste momento é que se revela a que sequência de imagens corresponde a figura de Maria e a de Pablo, relacionando-as com a música que acabaram de escutar, que é direccionada a Pablo. Toda a canção é um ensinamento a si dirigido, de como pôr a máquina da roupa a lavar, sublinhando o facto de ser extremamente fácil e, num tom um pouco provocatório e até humorístico, se diz que não acarreta nenhum mal para a saúde, nem causa sofrimento.

*“Pablo se levantó, puso la lavadora y no se murió.*

*Paco hizo un descubrimiento, lavar la ropa ya no es su sufrimiento.”*

Esta tarefa servirá de ponto de partida para a actividade seguinte, que será visualizar o anúncio que integra esta canção, sendo colocadas algumas questões no quadro, sobre as quais os alunos terão de atentar, enquanto vêem o anúncio.

(<http://www.youtube.com/watch?v=Wn7-3Dy5AbI>).

- ¿Cuál es el producto en el anuncio?
- ¿A quién se dirige la publicidad?
- ¿Hay otra finalidad en el anuncio además de vender el producto? ¿Cuál?
- ¿Crees que el mensaje de la canción se adecua al mensaje del vídeo?



Como conclusão, saliento que o anúncio publicitário “*Ellos también pueden*” teve uma grande repercussão em Espanha e debate-se pela partilha igualitária das tarefas domésticas, demonstrando em tom provocatório, mas ao mesmo tempo descontraído, como será fácil para os homens pôr a máquina a lavar. Desta forma, também descontraída mas séria, se abordou este tema e o retorno que foi dado pelos alunos é que, efectivamente, no seio das suas famílias, também este preconceito de que as mulheres é que deverão realizar as tarefas domésticas, permanece bastante arraigado.

Tentou-se, através da reflexão e do debate, desmistificar este estereótipo cultural fortemente enraizado tanto na nossa cultura, como na cultura espanhola.

### **As minhas reflexões:**

As imagens, a canção e o anúncio publicitário, creio que foram bastante motivadores, suscitaram a participação activa dos alunos, que se mostraram empenhados e entusiasmados. O factor surpresa provocado pelas imagens foi muito bem conseguido; de salientar a interjeição de espanto quando se deram conta das imagens, evidenciando o preconceito que ainda predomina no que respeita à partilha das tarefas domésticas por parte do homem e da mulher.

Foi interessante ver alguns dos alunos pronunciarem-se sobre o que se passava no seio das respectivas famílias, evidenciando um predomínio da realização das tarefas domésticas por parte da mulher, preconceito que se tentou desmistificar.

Gostaram imenso do anúncio; cantaram a canção, no entanto, alguns alunos tiveram alguma dificuldade em entender algum vocabulário. (...)

Não consegui concretizar a tarefa final em grupo; propunha-se a realização de um slogan, através de um cartaz publicitário, de onde foi retirado o slogan original. Tinha a ver exactamente com a defesa de uma partilha igualitária no que toca às tarefas domésticas. Seria uma actividade interessante e um bom remate de aula. Esta actividade poderá, no entanto, ser retomada/reinventada numa próxima oportunidade. (...)



## **Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

O tema era bastante interessante, suscitava o questionamento e serviu de alguma forma para reflectir sobre estereótipos culturais que temos muito arraigados na nossa cultura e também na cultura espanhola e que se revelou que também estão bastante vinculados nas próprias famílias dos alunos; tentou-se, de alguma forma, quebrar esse preconceito e inculcar a ideia de que o trabalho doméstico deverá ser repartido igualmente pelo casal.



## 2º PERÍODO

### Unidade Didáctica 7 “*Actividades de Ocio*”<sup>12</sup>

Como actividade de **Motivação**, começou-se a aula mostrando uma parte do *trailer* do filme *Tango*, de Carlos Saura (<http://www.youtube.com/watch?v=mN-koOtjnjs>), com imagens de dança e música e perguntou-se aos alunos o que lhes sugeriam as imagens, se reconheciam a música, a que poderia pertencer essas mesmas imagens (a um filme, a uma aula de dança, etc.).

Questionou-se sobre qual seria o tema da aula, com o objectivo de que dissessem que estaria relacionado com a música e/ou danças latinas.

Como actividade de **Pré-Audição** e sendo que a música é seguramente uma arte que serve de pano de fundo a vários momentos de ócio, deu-se a conhecer aos alunos alguns dos géneros musicais do mundo hispânico. Foi-lhes distribuída uma ficha que contemplava vários estilos musicais, que iriam escutar e tentar relacionar com os seus países de origem.

Esta actividade serviria de preparação para a seguinte, o momento da audição da canção propriamente dita.

Como actividade de **Audição**, propôs-se aos alunos a escuta da canção – *Época* (género – Tango), com o objectivo de que conseguissem identificar o seu género musical. Discutiu-se um pouco sobre as suas origens e sobre o grupo musical que iriam escutar – *Gotan Project* (grupo musical franco-argentino) – Álbum - *La Revancha del Tango*.

---

<sup>12</sup> Vide anexo III.



Partindo do título “Época” questionam-se os alunos sobre que tratará a canção e para que tempo remeterá.

Formaram-se pares, emparelhando os alunos através de cartões que continham por um lado o género musical e, por outro, o seu país de origem, para de seguida trabalharem sobre a canção.

Numa primeira abordagem, escutou-se somente a canção, para que os alunos atentassem ao ritmo, a algum vocabulário e à mensagem global. Numa segunda abordagem, acompanhou-se a audição da leitura da sua letra, distribuída pelos alunos, estando, no entanto, alguns espaços em branco, que os alunos teriam que preencher, aquando da audição, com as formas verbais em falta. Escutou-se novamente, para consolidar a compreensão.

Ao mesmo tempo, foi pedido aos alunos que prestassem atenção ao acento, diferente do espanhol padrão, focando-se particularmente no predomínio do *seseo*, típico do espanhol de Argentina, a diferente pronúncia do “y” e do “ll” e o uso marcado do *vos* por *tú*, ou seja, o *voseo*.

A correcção do exercício foi feita oralmente, constatando-se o predomínio do uso do pretérito indefinido na canção. Faz-se então um aproveitamento deste exercício para uma revisão deste tempo verbal, na sua forma regular e dos verbos irregulares *ser* y *morir*, presentes na canção. Convidam-se alguns dos alunos a vir ao quadro sistematizar a sua forma, que servirá de base para posterior prática.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Parar – ar	Desaparecer -er	Partir - ir
paré paraste paró paramos parasteis pararon	desaparecí desapareciste desapareció desaparecimos desaparecisteis desaparecieron	partí partiste partió partimos partisteis partieron

Ser - Irregular	Morir - Irregular
fui fuiste fue fuimos fuisteis fueron	morí moriste murió morimos moristeis murieron

Para concluir, penso que ao longo dos vários momentos da aula, fomentei diferentes estratégias e actividades, com o objectivo de desenvolver a compreensão auditiva dos alunos, que a meu ver, é uma das destrezas na qual os alunos têm maiores dificuldades.

Assim, propus um exercício com os diferentes géneros musicais do mundo hispânico, através da audição de diferentes amostras de música. Creio que foi importante para activar a sua capacidade de escuta, o que resultou muito bem, pois não evidenciaram dificuldades em concretizar correctamente a tarefa.

Selecionei a canção, *Época*, dos *Gotan Project*, um tango com contornos de modernidade, que ia ao encontro das expectativas dos alunos e dos seus interesses musicais.

### As minhas reflexões:

Creio que a actividade de motivação foi bem conseguida, motivou os alunos e levou-os imediatamente a identificar o tema da aula. Tema, a meu ver, interessante para a turma.

O *trailer* do filme *Tango* foi apelativo e captou a atenção dos alunos. As imagens, a dança e a música foram bastante sugestivas.

O exercício com os diferentes géneros musicais do mundo hispânico superou as minhas expectativas, visto os alunos terem identificado facilmente os diferentes géneros, através de



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

amostras de música que apresentei e não tiveram grandes dificuldades em associá-los aos diferentes países de origem.

A canção que escolhi penso que ia ao encontro das expectativas dos alunos, dos seus interesses, no entanto, só após a audição, me dei conta que não seria assim de tão fácil compreensão; talvez pelo acento argentino e suas idiossincrasias linguísticas. Assim, a canção gorou as minhas expectativas e não se prestou a que se trabalhasse da forma que tinha pensado fazer, explorando o tema, o acento, as características específicas do espanhol da argentina, o género musical. Prestou-se mais a ser um meio para efectuar uma revisão gramatical do pretérito indefinido, na sua forma regular.

Tentei que todos os alunos participassem e estive atenta à intervenção de todos.



### 3º PERÍODO

#### Unidade Didáctica 12 “*Ciudades de Andalucía*”<sup>13</sup>

Como actividade de **Motivação**, optou-se por iniciar a aula mostrando un anúncio turístico publicitário de Andaluzia (<http://www.youtube.com/watch?v=q7KGJWdJ4ZI>), que teve muito êxito, quer em Espanha, quer em Portugal, há alguns anos atrás e perguntou-se aos alunos o que lhes sugeriam as imagens, a canção, o slogan, de que trataria o anúncio e conseqüentemente, qual poderia ser o tema da aula.

Pressupôs-se que os alunos chegassem à conclusão de que este anúncio seria um apelo a visitarem Andaluzia e que o tema da aula abordaria, portanto, turismo, cultura, dança, canto, etc.

Este momento serviria igualmente de preparação para a actividade seguinte, que seria o momento da audição, propriamente dito.

Assim, no que respeita à actividade de **Audição**, depois de ter ouvido, numa primeira abordagem, parte da canção, *Ahí estás tú*, de *Chambao*, que serviu de som de fundo ao anúncio, escuta-se agora a canção completa, acompanhada da leitura da sua letra.

Questionam-se os alunos sobre a sua opinião acerca da canção, e qual a razão que estaria na base da sua escolha para o anúncio, se lhes parecia sugestiva e se ia ao encontro da mensagem do anúncio.

---

<sup>13</sup> Vide anexo IV.



Explora-se também o uso do imperativo, com o sentido apelativo e algum vocabulário.

A canção servirá igualmente de mote para explorar as características de Andaluzia, sendo que é solicitado aos alunos que através da canção, consigam extrair ideias / sublinhar palavras que possam caracterizar Andaluzia.

Entretanto, pergunta-se aos alunos em que género musical conseguem enquadrar esta canção/música. É esperado que cheguem à conclusão que se trata do flamenco.

Faz-se alusão a este género de canto e dança, típicos desta região e foca-se a sua grande importância cultural, tendo sido inclusivamente considerado Património da Humanidade pela UNESCO.

Aproveita-se para consolidar e adicionar informação sobre o Flamenco, através de uma ficha informativa, cuja leitura é acompanhada pelo som de fundo da guitarra flamenca de Paco de Lucía.

Como **tarefa final** propôs-se uma actividade de escrita. Assim, os alunos, munidos de ideias e vocabulário, teriam que, em pares, realizar uma composição poética, um acróstico com a palavra *ANDALUCÍA*, cujos poemas seriam exibidos na própria sala de aula ou na *vitrina de español*, na escola.

Importante será referir a estreita e íntima ligação da música à poesia. Aliás, muitos poemas serviram de base a belíssimas canções, interpretadas por grandes autores<sup>14</sup> e as canções assumem, além de registos coloquiais, calão, características de textos

---

<sup>14</sup> A título de curiosidade, temos vários exemplos na língua materna, como seja Amália a cantar Alexandre O'Neill, Luís Represas, Florbela Espanca, Dulce Pontes, Fernando Pessoa, etc.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

epistolares e não raras vezes, características de uma linguagem literária, com contornos poéticos.

Sobre a linguagem presente nas canções, Asensi corrobora exactamente a ideia da estreita ligação entre canção, música e poesia, sendo que se servem dos mesmos elementos linguísticos e extralinguísticos, conferindo-lhes forma e unidade.

Uso de palabras, giros y expresiones que evocan con facilidad sensaciones, sentimientos e ideas. Para ello, las canciones toman licencias lingüísticas similares a las de los textos poéticos: símiles, metáforas, personificaciones, etc.

El ritmo de muchas canciones, al igual que el de los poemas modernos, radica principalmente en las repeticiones, de las cuales el coro o estribillo quizás sea la más notable.

- Paralelismos sintácticos; repetición de palabras, expresiones e ideas; variaciones estilísticas.
- Aliteraciones, rimas, asonancias, esquemas acentuales y silábicos. (Asensi, 1997: 132).

Concluindo, reitero a importância de trabalhar a destreza da compreensão auditiva, trazendo para a sala de aula, com a ajuda de recursos multimédia, a apresentação de um anúncio turístico que convida a ir a Andaluzia. Os alunos atentos, conseguiram entender a maior parte do anúncio, captando a informação essencial.

Elegi uma canção de acordo com tema cultural abordado, o flamenco, *Ahí estás tú*, de *Chambao*, que teve grande aceitação por parte dos alunos, que imediatamente a começaram a cantar, aproveitando assim todo o potencial linguístico e motivador que a canção encerra, enquanto material didáctico.



### **As minhas reflexões:**

A actividade inicial de visualização do anúncio turístico de Andaluzia foi interessante; motivou os alunos e levou à sua participação. As imagens e a canção eram sugestivas.

A canção foi bem recebida pelos alunos, que imediatamente começaram a trautear. Percebia-se claramente que lhes estava a agradar, no entanto, sentiram alguma dificuldade em entendê-la numa primeira audição, face ao acento argentino que perpassa toda a melodia, ao qual demoraram a adaptar o seu ouvido.

Tive alguma dificuldade em conseguir que os alunos comunicassem e fiquei bastante surpreendida pelo facto de que nenhum aluno tivesse ideia do que era o flamenco e que nunca tivessem ouvido falar deste género.

O texto sobre Andaluzia era um pouco extenso e deteve-nos mais tempo do que tinha pensado inicialmente, o que nos limitou na tarefa final.

A actividade final, a realização de um poema para expor na vitrina de espanhol, com directrizes específicas era interessante e, ao princípio, parecendo os alunos relutantes à ideia de elaborar o poema, depressa se dedicaram a dar cumprimento à tarefa. Não tivemos, porém, tempo de, nessa aula, a corrigir e de a partilhar com a turma.



## CONCLUSÃO

Es ciertamente difícil escapar al ámbito de lo musical en el mundo contemporáneo. Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por outra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedade en una época determinada. (Asensi, 1997:129)

Como afirma Asensi, a música faz parte, de forma incondicional, das nossas vidas, do nosso quotidiano, é uma arte, mas também uma manifestação de uma cultura, de uma sociedade, é também a expressão de sentimentos, de vivências, que marcam uma determinada época e um determinado lugar.

Sendo que a sala de aula deverá reflectir, o mais possível, a vida real, tal como ela é, em toda a sua complexidade, inevitavelmente não se poderá dissociar a música do ensino-aprendizagem.

A música e a canção, sendo um espelho da vida, serão um óptimo material, autêntico, a servir de base à aprendizagem, e em particular à aprendizagem de uma língua estrangeira, pela carga informacional que veicula, não só no domínio linguístico, mas também no domínio extra e paralinguístico.

A carga emocional, também é uma tónica significativa que as canções comportam, ao mesmo tempo que transmitem sentimentos e sensações, permitem aos aprendentes manter um estado de ansiedade controlado e receptivo à aprendizagem.

Não esquecer igualmente a vertente lúdica, inerente à música e às canções, fazendo deste um material motivador, o que possibilita, mais uma vez, uma maior abertura à aprendizagem, consumada de uma forma efectiva e prazerosa.



Será, assim, inquestionável a importância da música e das canções na aprendizagem de uma língua estrangeira, pelos valores que assume e comporta, pelos estímulos que despoleta e pelas reacções que provoca.

Pretendi com este trabalho dignificar a canção e a música nas suas diversas vertentes, canalizando sobretudo a sua relevância enquanto material autêntico, com inúmeras aplicações didácticas, enfatizando o seu poder enquanto potenciador do desenvolvimento da compreensão auditiva, destreza de uma importância crucial na aprendizagem plena de uma língua estrangeira; não raras vezes, subestimada.

Não quero deixar de referir um pequeno apontamento relativo a estudos que têm vindo a ser desenvolvidos, especificamente para comprovar o benefício da música no desenvolvimento do indivíduo e da sua capacidade de aprendizagem e criatividade;

La música facilita el establecimiento y la permanencia de las relaciones humanas, contribuyendo a la adaptación del individuo a su medio. Por otra parte, la música es un estímulo que enriquece el proceso sensorial, cognitivo (pensamiento, lenguaje, aprendizaje y memoria) y también enriquece los procesos motores, además de fomentar la creatividad y la disposición al cambio. Así, diversos tipos de música pueden reproducir diferentes estados de ánimo, que a su vez pueden repercutir en tareas psicomotoras y cognitivas.<sup>15</sup>

A nível pessoal, tenho a ressaltar que este foi um ano muito positivo, na medida em que tive, mais uma vez, a oportunidade de aprender com excelentes profissionais, bebendo da sua sabedoria e experiência.

---

<sup>15</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Musicoterapia>



## **Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

Sinto que consolidei paulatina e progressivamente os alicerces do meu ser e do meu saber, e estou confiante e preparada para ajudar a formar os jovens de hoje, que serão o futuro do amanhã.

Assim, as minhas expectativas iniciais não foram de todo goradas e mesmo sabendo que tenho um longo e ardúo caminho pela frente, sei também que subi mais um degrau na minha formação, retirando deste ano muitos ensinamentos e aprendizagens que me vão acompanhar ao longo da minha carreira.

Com a consciência de que novos desafios virão, assento os pés em terra firme e caminho passo a passo nesta fantástica aventura que é ser professora.



## BIBLIOGRAFIA

ASENSI, Javier Santos. 1995. “Música Española Contemporánea en el Aula de Español”. VI Congreso Internacional de Asele, *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*. León.

ASENSI, J. Santos. 1997. “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español”, *Carabela 41*, SGEL, Madrid.

BEHIELS, Lieve. 2010. “Estrategias para la comprensión auditiva”, *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera*, Las Navas de Marqués, Monográficos marcoELE, ISSN 1885-2211 / núm 11.

BETTI, Silvia. 2010. *La canción moderna en una clase de E/LE*, Universidad de Módena y Reggio Emilia, Ediciones Cuadernos Cervantes, em [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html), consultado a 27-07-2011.

BORDÓN, T. 2001. “La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE”, *Carabela*, 49, SGEL, Madrid.

CAPELUSNIK, María; SHULMAN, Liliana. 1999. “No cantamos la precisa, pero damos la nota...”. X Congreso Internacional de Asele, *Nuevas Perspectivas en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Cádiz.

DOMÍNGUEZ, A. Larrañaga. 2001. “La televisión en el aula de E/LE: Propuestas prácticas para el desarrollo de la comprensión auditiva” *Carabela 49*, SGEL, Madrid.

ESCAMILLA, Amparo. 1995. *Unidades didácticas: Una propuesta de trabajo en el aula*, Madrid: Editorial Edelvives.

ESTAIRE, Sheila. 1999. “Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo”, *La enseñanza del español mediante tareas*, (coord.) GÓMEZ, Javier Zanón, Madrid: Editorial Edinumen.

ESTÉVEZ, Gaspar J. Cuesta. 2000. “19 canciones y 500 verbos (Aprendiendo Español con Sabina). XI Congreso Internacional de Asele, *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Zaragoza.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.). 2001. *Tareas y Proyectos en clase: Español Lengua Extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

GARCÍA, Carlos Romero. 1995. "Experiencia en el aula de E/LE. Aprendizaje por tareas. De canción a video." VI Congreso Internacional de Asele, *Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II*. León.

GIL TORESANO, M. 2001. "El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE", *Carabela 49*, SGEL, Madrid.

GONZÁLEZ, María Luisa Coronado; GONZÁLEZ, Javier García. 1990. "De cómo usar canciones en el aula". II Congreso Nacional de Asele, *Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Madrid.

GONZÁLEZ, M. Isabel Rodriguez; RODRIGUEZ, V. Grande; VERDEJO, N. González. 2002. "Cultura Musical/Música Cultural: Dos caras de una misma moneda". XIII Congreso Internacional de Asele, *El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia.

LITTLEWOOD, William. 1998. *La enseñanza comunicativa de idiomas – Introducción al enfoque comunicativo* – traducción de Fernando García Clemente, Cambridge University Press.

LÓPEZ, Beatriz Rodríguez. 2005. "Las canciones en la clase de español como lengua extranjera". XVI Congreso Internacional de Asele, *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo.

MARTÍN PERIS, E. 1991. "Didáctica de la comprensión auditiva", en *CABLE*, n.º. 8. en [http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/didactica\\_compension\\_auditiva.pdf](http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/didactica_compension_auditiva.pdf), consultado a 2011-08-14.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica. 2002. *Programa de Espanhol Nível de Iniciação – 11º ano*. Sonsoles Fernández (coordinadora autora). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

NUNAN, David. 1998. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Traducción española. Cambridge: Cambridge University Press.

RODAS, Beatriz Caballero de. 2001. "Las destrezas de la comunicación oral", *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Síntesis Educación.

ROMEO, Rogelio Ponce de León, "Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la signatura de español en Portugal" BIZARRO, Rosa (org.). 2006. *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*, Porto: Areal.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

RUBIO, I. Bermejo; GARCÍA, M. Higuera. 2001. “La comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera: Recursos en Internet para la elaboración de actividades”, *Caravela* 49, SGEL, Madrid.

SALLÉS, M. Martínez. 2000. “Pequeña guía de la música pop actual en España”, *Mosaico*, 4. em <http://pt.scribd.com/doc/19508738/mos4>, consultado a 27-07-2011.

TOCCO, M. Elisabetta; RUSSO, Marina. 1996. “Educación del oído: primer anillo en la cadena del proceso de aprendizaje de E/LE”, VII Congreso Internacional de Asele, *Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. Almagro.

WOODWARD, Tessa. 2003. *Planificación de clases y cursos*, traducción de Cristina Iborra, Cambridge: Cambridge University Press.

- Congresos de ASELE

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/default.htm)

- Diccionario de términos clave de ELE

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)

- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

- La enciclopedia libre

<http://es.wikipedia.org/>

- *Bésame mucho*, Luis Miguel

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=13827>

- *Ellos también pueden*, anuncio Punto Matic

<http://www.mundomusica.es/2007/11/10/cancion-del-anuncio-de-puntomatic/>

- *Época*, Gotan Project

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1702775>



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

- *Ahí estás tu*, Chambao

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=6431>

**ANEXOS**



## ANEXO I



### Luis Miguel - *Bésame Mucho*

Bésame, bésame **mucho**  
Como si fuera esta noche  
la ultima vez  
Bésame, bésame **mucho**  
Que tengo miedo a perderte,  
perderte después  
[x2]

Quiero tenerte **muy** cerca  
mirarme en tus ojos  
verte junto a mi  
Piensa que tal vez mañana  
yo estaré **muy** lejos  
muy lejos de aquí

Bésame, bésame **mucho**

Como si fuera esta noche  
la ultima vez  
Bésame, bésame **mucho**  
Que tengo miedo a perderte  
perderte después [x2]



Quiero tenerte **muy** cerca  
mirarme en tus ojos  
verte junto a mi  
Piensa que tal vez mañana  
yo estaré **muy** lejos  
**muy** lejos de aquí

Bésame, bésame **mucho**  
Como si fuera esta noche  
la última vez  
Bésame, bésame **mucho**

Que tengo miedo a perderte  
perderte después

bésame, bésame, bésame...bésame **mucho**...

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=13827>



### Muy / Mucho

1. Basándote en los siguientes ejemplos, algunos de la canción que has escuchado, rellena los huecos, completando las reglas de uso de los cuantificadores invariables muy/mucho.

**Muy + \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_**

Ej. Quiero tenerte **muy** cerca

Yo estaré **muy** lejos

El cantante es **muy** guapo.

**\_\_\_\_\_ + mucho**

Ej. Bésame **mucho**

La canción que he escuchado me gusta **mucho**.

#### Excepciones:

a) cuatro **adjetivos**: mejor, peor, mayor, menor.

Ej. Mucho mejor, mucho peor, mucho mayor, mucho menor.



b) cuatro **adverbios**; más, menos, antes y después.  
Ej. Mucho más, mucho menos, mucho antes, mucho después.

## ANEXO II



## MARÍA





Faculdade de Letras da Universidade de Porto



**PABLO**





*Punto Matic*

*Pablo se levantó, puso la \_\_\_\_\_ y no se murió.*

*Paco hizo un descubrimiento, lavar la \_\_\_\_\_ ya no es su sufrimiento.*

*Ves como no es para tanto, no tenéis ni que soltar el \_\_\_\_\_.*

*Ellos también pueden y tú... y tú y tú.*



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

*Ahora ya lo saben todos, los gallumbos\* no se lavan solos.*

*Cantaba y lavaba el tuno y nunca se perdió la Fórmula 1.*

*Caballeros recordar el \_\_\_\_\_ con el agujero que da vueltas no es el \_\_\_\_\_.*

*No os confundáis de hoyo y en la \_\_\_\_\_ echéis el pollo.*

*Ellos también pueden y tú.*

### ***Punto Matic***

*Pablo se levantó, puso la lavadora y no se murió.*

*Paco hizo un descubrimiento, lavar la ropa ya no es su sufrimiento.*

*Ves como no es para tanto, no tenéis ni que soltar el mando.*

*Ellos también pueden y tú... y tú y tú.*

*Ahora ya lo saben todos, los gallumbos no se lavan solos.*

*Cantaba y lavaba el tuno y nunca se perdió la Fórmula 1.*

*Caballeros recordar el aparato con el agujero que da vueltas no es el horno.*

*No os confundáis de hoyo y en la lavadora echéis el pollo.*

*Ellos también pueden y tú.*



Faculdade de Letras da Universidade de Porto

<http://www.mundomusica.es/2007/11/10/cancion-del-anuncio-de-puntomatic/>

Escola Secundária Alexandre Herculano - Español - Curso 11º - 2010/2011

Profesora en Prácticas: S. Alexandra Andrade

UNIDAD DIDÁCTICA 4: “Contextos Familiares”



## Autoevaluación de la Clase

Nombre:

---



1. ¿Cuál es la idea principal del tema de la clase?

---

2. ¿Qué palabras nuevas has aprendido? Indica las palabras y sus significados.

---

---

---

3. ¿Has trabajado algún contenido gramatical? Indica algún ejemplo.

---

---

4. Numera las actividades de abajo desde la que te ha gustado **MÁS** hasta la que te ha gustado **MENOS** en esa clase. A continuación, puedes sugerir otra/s actividad/es que te gustaría/n hacer.

- Pegar las imágenes en la pizarra y ordenarlas.
- Escuchar una canción y rellenar los huecos.
  
- Visionar un anuncio publicitario.
- Contestar las preguntas sobre el anuncio.
- Hacer correspondencia de imágenes y vocabulario.
- Trabajar en parejas y compartir información.
- Escribir un eslogan.

Sugerencia/s:

---

5. ¿Qué aspecto/contenido te resultó más difícil?

---

¿Por qué?

---

¿Qué vas a hacer para mejorar?

---



### **ANEXO III**



#### **La música**

- La música es un reflejo de culturas y un embajador de estas. Tienes tres minutos para anotar canciones o cantantes relacionados con la música latina.



- Los ritmos latinos han enriquecido, sin duda, el panorama musical mundial. Señala, de los siguientes ritmos, cuáles son hispanos.

<ul style="list-style-type: none"><li>• El Tango</li><li>• El Bolero</li><li>• El Rock-and-Roll</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>g) El Chachachá</li><li>h) El Rap</li><li>i) La Bachata</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• El Merengue</li><li>• La Rumba</li><li>• La Cumbia</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>j) El Vals</li><li>k) El Blues</li><li>l) La Salsa</li></ul>

3. Con que países relacionas los ritmos hispanos del punto 2?



4. Escucha estos fragmentos de música latina e identifícalos.

Adaptado de Prisma Avanza



*Época*

Si \_\_\_\_\_  
en mi aparecerá  
\_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_  
pero renacerá  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
y un chico \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ una voz, y desde un tango  
rumor de pañuelo blanco.  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
\_\_\_\_\_ hace veinticinco años  
y vos existías,  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
\_\_\_\_\_ hace veinticinco años  
y vos existías, sin existir todavía  
Si \_\_\_\_\_  
en mi aparecerá  
\_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ y aquí se nace,  
aquí la vida renace  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
\_\_\_\_\_ hace veinticinco años  
y vos existías  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
\_\_\_\_\_ hace veinticinco años  
y vos existías, sin existir todavía.

*Época*



Si desapareció  
en mi aparecerá  
creyeron que murió  
pero renacerá  
Llovió, paró, llovió  
y un chico adivinó  
oímos una voz, y desde un tango  
rumor de pañuelo blanco.  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
fue hace veinticinco años  
y vos existías,  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
fue hace veinticinco años  
y vos existías, sin existir todavía  
Si desapareció  
en mi aparecerá  
creyeron que murió y aquí se nace,  
aquí la vida renace  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
fue hace veinticinco años  
y vos existías  
No eran buenas esas épocas  
malos eran esos aires  
fue hace veinticinco años  
y vos existías, sin existir todavía.

*La Revancha del Tango*  
Gotan Project

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=1702775>



Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Profesora en Prácticas: S. Alexandra Andrade  
UNIDAD DIDÁCTICA 7: “Actividades de Ocio”



## Autoevaluación de la Unidad

Nombre:

---

**6. ¿Cuál es el tema principal de la unidad?**

---

**7. ¿Qué palabras nuevas has aprendido? Indica las palabras y sus significados.**

---

---

---

---

**8. ¿Has trabajado algún contenido gramatical? Indica algún ejemplo.**

---

---

**9. Numera las actividades de abajo desde la que te ha gustado MÁS hasta la que te ha gustado MENOS en esa clase. A continuación, puedes sugerir otra/s actividad/es que te gustaría/n hacer.**

- Leer textos.
- Hacer un resumen.
  
- Escuchar una canción y rellenar los huecos.
- Visionar un tráiler.



## Faculdade de Letras da Universidade de Porto

- Escuchar músicas del mundo hispánico.
- Trabajar en parejas / grupo y compartir información.
- Diseñar un folleto turístico.
- Rellenar una ficha de crítica del cine.

Sugerencia/s:

---

**10. ¿Qué aspecto/contenido te resultó más difícil?**

---

**¿Por qué?**

---

**¿Qué vas a hacer para mejorar?**

---

## ANEXO IV



**CHAMBAO**

***AHÍ ESTÁS TÚ***  
**(ENDORFINAS EN LA MENTE)**

Déjate llevar, por las sensaciones  
Que no ocupen en tu “via”, malas pasiones.

Esa pregunta que te haces sin responder  
Dentro de ti está la respuesta para saber.  
Tu eres el que decide el camino a escoger  
Hay muchas cosas buenas y malas, elige bien.  
Que tu futuro se forma a base de decisiones  
Y queremos alegrarte con estas canciones.

Y ahí estás tú, tú

Y ahí estás tú, tú

Y es que yo canto porque a mí me gusta cantar  
También tu bailas porque a ti te gusta bailar, tú.  
Y es que yo canto porque a ti te gusta escuchar  
Lo que yo canto porque así se puede bailar, tú.

Y ahí estás tú

Y a mí me gusta como bailas, tú

Tú a bailar, tú a bailar

Y ahí estás tú

Y a mí me gusta cómo te mueves tú

Tú a bailar, tú a bailar

Canto por el día, que es mañana de alegría

Canta tu conmigo si quieres conmigo canta

Canto por las noches, cuando el Lorenzo se esconde

Canta tu conmigo, si quieres conmigo canta

Canto “pa” los pobres que temprano se levantan

Canta tu conmigo, si quieres conmigo canta

Y ahí estás tú

Y a mí me gusta como bailas, tú

Tú a bailar, tú a bailar

Y ahí estás tú

Y a mí me gusta cómo te mueves, tú

Tú a bailar, tú a bailar.

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=6431>



Faculdade de Letras da Universidade de Porto

Profesora en Prácticas: S. Alexandra Andrade  
UNIDAD DIDÁCTICA 12 “Ciudades de Andalucía”



## Autoevaluación de la Unidad

Nombre:

---

11. ¿Cuál es el tema principal de la unidad?

---

12. ¿Qué palabras nuevas has aprendido? Indica las palabras y sus significados.

---

---

---

---

13. ¿Has trabajado algún contenido gramatical? Indica algún ejemplo.

---

---

14. Numera las actividades de abajo desde la que te ha gustado **MÁS** hasta la que te ha gustado **MENOS** en esa clase. A continuación, puedes sugerir otra/s actividad/es que te gustaría/n hacer.

- Leer textos.
- Describir imágenes.
- Escuchar una canción.
  
- Visionar un anuncio publicitario.
- Escuchar la lectura de un poema.



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**

- Completar un poema.
- Trabajar un ítem gramatical.
- Trabajar en parejas / grupo y compartir información y debatir ideas.
- Conocer aspectos culturales de Andalucía.
- Elaborar un acróstico.
- Escribir un guía turístico.

Sugerencia/s:

---

**15. ¿Qué aspecto/contenido te resultó más difícil?**

---

**¿Por qué?**

---

**¿Qué vas a hacer para mejorar?**

---



**Faculdade de Letras da Universidade de Porto**