

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Rogério Miguel Puga, Professor Auxiliar Convidado, e da Prof. Doutora Neus Lagunas, Professora do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Agradecimentos

O meu profundo agradecimento aos orientadores da Universidade Nova de Lisboa, os professores Rogério Miguel Puga, Ana Gonçalves Matos e Neus Lagunas, pelo apoio e pela orientação durante o mestrado e a elaboração do presente relatório.

Um agradecimento especial ao professor Alberto Madrona Fernández, por toda a ajuda e disponibilidade.

Agradeço também às professoras orientadoras da PES, Maria José Simas, e Sandra Dias, da Escola Secundária D. João II em Setúbal, pelo seu apoio, incentivo e conhecimentos partilhados ao longo do estágio.

Agradeço à minha família que mais uma vez me apoiou nesta etapa.

A Música e o Texto Oral na Aula de Língua Estrangeira

Resumo

Este relatório apresenta uma reflexão sobre a importância da música e das canções na aula de língua estrangeira, procurando sublinhar, partindo da nossa Prática de Ensino Supervisionada, de que forma o uso da música contribuiu para os processos de ensino e de aprendizagem, e desta forma para a melhoria da competência comunicativa dos alunos nas aulas de inglês e espanhol.

Palavras-chave: música, canção; motivação; materiais autênticos; competência comunicativa.

Abstract

Taking into consideration the importance of music and songs in the foreign language classroom, I intend, based on my Supervised Teaching Practice, to highlight how the use of music contributes to the teaching and learning processes and how it improves the communicative competence of learners in the English and Spanish classroom. This dissertation aims at providing the theoretical framework on the use of music and oral texts in the foreign language classroom.

Key-words: music; song; motivation; communicative competence

Índice

Introdução	1
Capítulo I – A função da canção na aprendizagem de língua estrangeira	6
1.1- A canção e seu potencial didático para a aprendizagem de língua estrangeira.....	7
1.2 - A música e a canção na sua componente sociocultural	10
Parte II.....	15
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol.....	16
2.1 – Caracterização da Escola.....	16
2.2 –Turmas de Inglês e de Espanhol.....	17
2.2.1–Inquéritos sobre música realizados junto dos alunos.....	18
2.3 – Observação de Aulas.....	29
2.3.1– Observação de aulas de Inglês.....	30
2.3.2–Observação de aulas de Espanhol.....	31
3. – A planificação e o leccionamento de aulas.....	32
3.1– Aulas de Inglês.....	32
3.2 – Aulas de Espanhol.....	42
Conclusão.....	49
Referências bibliográficas.....	51
Anexos.....	56

Introdução

Todas as sociedades utilizam a música¹ para fins de entretenimento e educacionais, pelo que escolhemos abordar a importância dessa forma de arte no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras devido quer ao poder simbólico e até emotivo dessa forma de arte, quer à relação que os alunos estabelecem com a música e todo o universo que a rodeia, da vida dos cantores à mensagem veiculada pelas letras, vivências que funcionam como motivações naturais dos alunos face a esse material autêntico² artístico. Se Gardner (1993) defende que a inteligência musical é uma das primeiras a manifestar-se de forma clara na criança, é sabido que a música promove “oral language skill development, improves attention and memory, and enhances abstract thinking. Additionally, music can enhance students’ creativity and cultural awareness” (Paquette e Rieg, 2008: 228). Como refere o *site* do British Council e da BBC, *Teaching English*, dedicado ao ensino do inglês, “can change the atmosphere in the room within seconds . . . students can often feel real progress in their level of English when they can begin to sing along to the chorus or even just to be able to separate what at first seemed to be a constant stream of words” (*Teaching English*). O mesmo site indica as diferentes formas de usar a música na sala de aula, para além da audição de uma canção e o uso da letra, nomeadamente: para marcar períodos e limites de tempo para tarefas, falar de sentimentos ou sensações e estimular ou acalmar a turma no início da aula, os clássicos *gap-fill*, *write the next verse* e *spot the mistakes* (professor altera a letra da música para alunos corrigirem a letra), discussões de temas e até tradução de letras.

A música (letra, instrumental e vídeo), enquanto forma que o ser humano tem para se exprimir, permite ao aluno explorar elementos e práticas da cultura em que essa mesma obra de arte foi produzida, sendo também uma estratégia essencial (e significativa para os alunos) no que diz respeito ao estudo das culturas anglófonas e hispânicas. A música é um dos materiais autênticos (que faz uso de linguagem autêntica) mais utilizados em contexto de sala de aula de língua estrangeira, quer em

¹ Cientes de que o termo “música” remete sobretudo para a obra de arte instrumental, utilizamos no título deste trabalho, e ao longo do mesmo, esse termo de forma ‘lata’ para nos referirmos quer ao instrumental de uma canção ou composição musical, quer à letra que também constitui essa mesma canção. Aliás, nas aulas de Inglês, debatemos a ideia de música como elemento da identidade regional/ nacional.

² Relativamente a ‘material autêntico’, seguimos a definição de Nunan (1989:54): “any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching”.

formato mais tradicional, quer digital (*Youtube*, por exemplo), por motivar fortemente os alunos, contendo essa forma de arte diversas dimensões, sociocultural, musical, psicológico e até espiritual, como recorda McCarthy (2009: 30). O uso de materiais como músicas permite aos alunos familiarizar-se com as culturas dos países de língua inglesa e espanhola enquanto aprendem essas línguas, bem como aceder a elementos culturais (fruto das culturas) do quotidiano desses países, sendo também possível uma abordagem de cariz ‘etnográfico’ quando o professor e os alunos exploram esses produtos culturais (materiais autênticos). Relativamente ao estudo de culturas Outras, o antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1993: 9) afirma que os métodos etnográficos de análise da cultura se aproximam, até certo ponto, da tarefa do crítico literário (e diríamos da do aluno que explora e indaga artefactos culturais como músicas) ao interpretar a letra de uma canção: “sorting out the structures of signification [...] and determining their social ground and import [...]. Doing ethnography is like trying to read (in sense of constructing a reading of) a manuscript”. Já Marcus e Fischer (1986: 30-33) partem dessa metáfora do texto para lhe adicionar outra: a do diálogo em que o observador participante/etnógrafo (no caso, o aluno), a comunidade (de língua inglesa e espanhola) que é objecto de estudo, o próprio material autêntico (música) e a turma no geral se devem envolver quando o aluno comunica com e estuda ou analisa uma cultura-Outra, ou elementos da mesma. A música permite assim ao professor e aos alunos abordar e discutir simultaneamente conteúdos linguísticos, gramaticais e culturais de forma interactiva, bem como analisar a reacção dos alunos e até auto- e hetero-estereótipos relativamente a determinadas comunidades ou grupos,³ pois, como recordam Johnson e Goering (2016), num estudo recente sobre a função da música no ensino: “it is what learners *do* with content - texts, images, music, films, videos - that can lead to perceptions of self-worth and engagement with others in the pursuit of further learning”.

Ao aliar as palavras à música, a canção representa uma ferramenta artística e comunicativa potenciadora da partilha de ideias, gostos, estéticas, valores e emoções. Essa matéria-prima sonora apresenta as suas especificidades e pode ser complementada pelo vídeo e até por entrevistas ou *podcasts*. A linguagem musical faz parte da identidade de todas as comunidades, existindo ainda a chamada “music identity” (Green 2011). Essa forma de arte e de expressão é familiar e próxima dos alunos, potenciando

³ Sobre esta temática, veja-se também a dissertação de Batista, Carmen (2014: 1-2) sobre a importância da utilização de materiais autênticos no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira.

elos afetivos com o ouvinte, e como já referimos, as canções constituem também um material autêntico útil e eficaz para as aulas de língua estrangeira, pois devido às suas características e ao valor que os adolescentes lhe atribuem, permitem-nos uma mais fácil motivação dos alunos e uma maior exposição destes a elementos das culturas a estudar. A música constitui também um estímulo subjetivo no que diz respeito à receção individual de cada canção/música, permitindo trabalhar a intertextualidade quer entre várias formas de arte (música-literatura, música-pintura), quando obras tratam o mesmo tema, ou entre a vivência pessoal do aluno e o universo ficcionalizado ou representado pela letra da canção, abordada como um texto a descobrir. Esse mesmo processo (intertextual) de partilha de experiências entre o aluno e a canção, a intersubjectividade, é referido como uma estratégia aliciante e motivadora na aula de língua estrangeira por Johnson e Goering (2016: 3-8), sendo conseguida através do uso da música e de outras manifestações da *pop culture*.

Este trabalho, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), tem como principais objectivos refletir criticamente sobre a importância da utilização da música e do texto oral⁴ (canção) enquanto elementos motivadores no processo de ensino-aprendizagem das línguas espanhola e inglesa. A música também nos permitiu debater temas como: cultura, identidade e sentimento de pertença, ao partirmos das canções para as culturas (anglófona e hispânica) que as produziram. Destacam-se ainda os seguintes objetivos:

- contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, bem como de tolerância e de cooperação nos alunos;
- desenvolver nos alunos consciência acerca das diferentes realidades culturais e sociais;
- promover a interculturalidade no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras e implementar tarefas que permitam melhorar a competência comunicativa e interpretativa dos alunos na LE a partir de um conjunto variado de músicas, canções (texto oral) e de outros materiais.

As características que a música e a canção têm enquanto meios de expressão sociocultural, linguística e afectiva tornam essas obras de arte fontes de informação e de

⁴ Entendemos por texto oral a letra de música cantada pelo artista.

comunicação privilegiadas, e logo um importante recurso pedagógico nas aulas de língua estrangeira, potencial que valorizámos ao longo da PES. A consulta de vários estudos de autores que abordam esta temática, (Murphey, 1989; Santos Asensi, 1995; Harmer, 2007; Nascimento, 2009; Batista, 2008; Jiménez, Martín e Puigdall, 2009; Millington, 2011; Ribeiro, 2002; Rodríguez López, 2005; Shen, 2009) fundamentou e informou a nossa prática pedagógica e a presente dissertação, enriquecendo ambas através da reflexão que se pretende do professor-investigador.

A utilização da música e da canção no ensino e na aprendizagem de línguas é defendida por grande número de estudos e de documentos, nomeadamente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, que enfatiza a importância dos usos estéticos da língua:

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

Foi nosso objetivo rentabilizar didaticamente o conhecimento dos alunos sobre os artistas a ouvir e as músicas a explorar, mas também dar-lhes a conhecer outros artistas, cujas letras de músicas e imaginários sonoros, visuais e emotivos se revelaram pertinentes para a aprendizagem e para a exploração dos conteúdos programáticos. Um outro objectivo foi enriquecer a paisagem sonora ou acústica (*soundscape*)⁵ que os alunos têm dos diversos países de língua espanhola e inglesa, ou seja, os sons, a par das paisagens ‘visuais’, gastronómica, desportiva e até olfactiva. A música espanhola e inglesa, bem como os vídeos que acompanham canções, são simultaneamente materiais autênticos e estratégias didáticas, e algumas das músicas que utilizámos serviram de enriquecimento cultural dos alunos, pois sabíamos previamente que desconheciam esses artistas e essas músicas. Ao recordar as minhas aprendizagens formais no sistema de

⁵ O conceito/termo *soundscape* foi cunhado pelo compositor canadiano Raymond Murray Schafer (n. 1933), com base no termo *landscape*, no âmbito da sua investigação na área da ecologia acústica [*The New Soundscape* (1969), *The Turning of the World* (1977)], e tem vindo a ganhar terreno em diversas áreas de estudo, nomeadamente nos estudos urbanos, musicais, médicos e literários. Utilizamo-lo para designar o conjunto de ‘sons’ que associamos, por exemplo, a Espanha ou ao Reino Unido, entre os quais determinados tipos de música, instrumentos musicais ou ainda canções específicas.

ensino português, constato que foram poucas as vezes em que a música foi utilizada nas aulas de língua estrangeira, e esse foi um dos motivos que me levaram a investigar as vantagens e as desvantagens dessa estratégia didático-pedagógica. Foi portanto nosso objetivo refletir sobre e utilizar a música enquanto:

- a) forma de arte e *soundscape* das culturas a estudar;
- b) veículo de conteúdos e atitudes culturais, bem como de mensagens e emoções;
- c) recurso didático essencial para motivar os alunos para a aprendizagem de conteúdos linguísticos e de valores;
- d) instrumento facilitador de um ambiente informal, propício à participação na prática oral das línguas em questão;
- e) recurso que fomenta o enriquecimento cultural.

Procurámos, desta forma, ampliar e desenvolver as competências linguísticas e de comunicação dos alunos através da música, que se assume como um recurso didático-pedagógico e um ‘produto estético’ útil para o professor e para os alunos em contexto de sala de aula e, posteriormente, fora da mesma.

Concordamos, assim, pelo que afirmámos já, com as razões aduzidas por Ribeiro (2002: 36), para explicar que “ignorar a música como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, seria uma grande perda; não só a música fala e apela às bases socioculturais de uma língua, como é uma valiosa técnica para reduzir o filtro afetivo na aprendizagem, enquanto torna necessária a preparação do professor revigorante e criativa, do mesmo passo que proporciona um outro fórum, para aprender a estar disposto a ‘deixar ir’ e a experimentar novas dimensões e responsabilidades dando ainda aos alunos a oportunidade de reivindicarem a linguagem para si próprios” . Com base nestas premissas, analisaremos, de seguida, a importância do uso da música na sala de aula de LE.

Capítulo I

A função da Canção na Aprendizagem de Língua Estrangeira

No que diz respeito à utilização da música e do texto oral no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras, começaria por destacar a sua utilidade relativamente a dois pressupostos e objetivos contemplados no *Programa de Inglês Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos* (Moreira *et al.* 2001:6):

fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária [...] e [...] uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.

Também Magnólia Nascimento (2009:109) afirma que o poema-canção é “um procedimento didático interdisciplinar e multicultural que, como parte de uma proposta mais ampla, levaria os estudantes a descobrir a diversidade, a perceber o outro e sua cultura”, ou seja, a música é, tal como outras formas de arte, uma linguagem estética que veicula valores e mensagens que serão por nós rentabilizados ao longo da prática lectiva através da utilização de canções de autores falantes de Inglês e Espanhol. Na senda da referida autora, e com base na nossa PES, sublinhamos assim a relevância do papel que a música e a canção têm no contexto de sala de aula de LE. Os recursos a utilizar - a música, a letra e o texto oral – permitem fomentar quer a intertextualidade, ou seja, o diálogo entre as letras de diferentes canções em torno de temas semelhantes, quer a interdisciplinaridade através da comparação de variantes de uma mesma música cantada por um mesmo artista em inglês e espanhol. Constituem alguns exemplos específicos o caso de Sting, (“Nada como el sol” selecciones especiales en Español y Portugués), Suzanne Vega (“Luka”), Wilson Philips (“Mi sueño vive aún”), Beyoncé (“Irremplazable” “Si Yo Fuera un Chico”), entre outros artistas que cantam em ambas as línguas, prática artística estudada por Willis e Mason (1994:102-109) no âmbito do ensino da língua espanhola.

Batista (2008:156,157) afirma, na senda de outros autores, que a música tem a qualidade única de integrar os elementos emocionais, cognitivos e psicomotores que activam e sincronizam a actividade cerebral, recordando também que “in terms of learners’ feelings, the affective factors, in other words, the emotional and attitudinal aspects of our being, play a prominent role in language learning.” Sobre as possíveis respostas emotivas dos alunos, Harmer (2007:320), refere que embora a utilização da música se possa tornar um problema, especialmente com alunos adolescentes, por ser difícil saber exatamente de que canções estes gostam em determinado período e quais eram populares até à semana anterior à aula a leccionar, “one of the most useful kinds of text for students to work with is song lyrics, especially where the song in question is one which the students are very keen on.” A utilização deste recurso exige assim preparação e algum ‘trabalho de campo’ por parte do professor, a par da tarefa de seleção e de ‘tratamento’ didático-pedagógico desse mesmo material sonoro. É também importante enriquecer o horizonte musical e o capital cultural dos alunos ao expô-los a novas obras de arte, no caso canções. Como referiremos na segunda parte, a motivação e a predisposição dos alunos para ouvir o desconhecido Bert Jansch é, decerto, menor do que para ouvir Michael Jackson, independentemente de, após ouvir a obra de ambos, alguns alunos ficarem a gostar dos dois artistas.

1.1 A canção e o seu potencial didático para a aprendizagem de Língua Estrangeira

Sobre o potencial didático da música e das canções, Santos Asensi (1995:367) refere também a “carga” emotiva da música como um factor de maior importância:

si a ello añadimos la tremenda carga emocional que encierran las canciones, cuyas imprecisas referencias de protagonistas, tiempo o lugar, permiten que cualquiera que las escuche pueda identificarse con ellas, entenderemos que tenemos entre manos uno de los recursos didácticos más efectivos, motivadores e inagotables en la enseñanza de las lenguas.

Essas “imprecisas referências de protagonistas” a que Santos Asensi alude permitem, como o autor conclui, um maior poder de identificação do ouvinte com o

universo da letra, e por conseguinte, uma maior carga subjetiva que permite ao aluno expressar a sua interpretação e ideias em termos da letra da música.

Aludindo ao efeito que o texto escrito e o instrumental têm no ouvinte, Jiménez, Martín e Puigdall sublinham que:

la característica fundamental de las canciones es que al añadir a los textos la música ésta consigue del oyente una predisposición psicológica, sensorial, cultural diferente de la que suscita la sola lectura y en el aula se introduce un factor de cierta igualdad entre enseñante y alumnos, pues el código musical no lo conoce en exclusiva el profesor y la respuesta a la música es difícilmente previsible. (Jiménez, Martín e Puigdall, 2009:130)⁶

Atendendo a que a adolescência se caracteriza por uma procura/afirmação identitária, a referida “imprecisão” aumenta exponencialmente a capacidade de uma letra de canção desencadear essa identificação e um forte elo afetivo nos alunos, que naturalmente já gostam de ouvir música e de cantar, idolatrando até alguns dos cantores. Murphey chega mesmo a comparar a ausência de referentes fechados em canções *pop* a um processo semelhante ao existente em alguns anúncios publicitários:

Pop songs leave themselves open to the same completion and appropriation as some advertisements. They do this partly by leaving unnamed and imprecise the designation of the pronouns in songs, and by the absence of time and place referents. Furthermore, analysis reveals that songs contain the language of conversations in a situation. However, since the context of the song is so loosely constructed, the only situation explicitly available is the extra-musical one of the listener (since the songs mention no time, place or precise names). In other words, the listener would seem to be able to complete the message, or make sense of the song, through using the persons, times and places from their own physical and metaphysical situation (Murphey, 1989:185).

Outro benefício para o uso das letras é o facto de as estruturas de palavras nas canções serem geralmente simples e de fácil memorização, o que as torna mais fáceis de

⁶ Reedição do artigo anteriormente editado em *Expolingua*, publicada em 1999.

memorizar que muitos textos (outros) escritos, facilitando a apreensão da sintaxe, de vocabulário e a melhoria das *listening skills*, como refere Millington (2011:135), na senda de Murphey:

Songs can also help to improve listening skills because they provide students with practice listening to different forms of intonation and rhythm. English has a stress-timed rhythm, for which songs can help to establish a feeling. Murphey believes that music has the power to engrave itself into our brains, stating that “songs work on our short- and long-term memory” and are therefore adequate tools for using in the language classroom (1992:3).

Ribeiro (2002: 30) alude também à importância da memorização na aprendizagem de línguas, acrescentando: “and while memorization is an important strategy in language learning, perhaps both the usable composite images created through songs and the stretches of language that can be learned by heart should also contribute to meaningful intake”, e essa memorização é facilitada pela motivação quase imediata por parte dos alunos para aprender, partilhar e usar letras de músicas de que gostam, contribuindo essas actividades também para gerar maior empatia entre professor e aluno (partilha de gostos, por exemplo)

A já referida Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, desenvolvida nos seus livros *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) e *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (1993:17-18), estabelece inicialmente sete tipos de inteligência, nomeadamente a inteligência linguística, a inteligência musical, a inteligência lógico - matemática, a inteligência visual - espacial, a inteligência corporal - cinestética, a inteligência interpessoal, a inteligência intrapessoal, às quais Gardner acrescenta posteriormente mais dois tipos, a inteligência naturalista e a inteligência existencialista. Relativamente à inteligência musical estudada pelo autor, esta envolve habilidade na execução, composição e apreciação de padrões musicais, e engloba a capacidade de reconhecer e compor peças musicais, tons e ritmos, sendo que, segundo Gardner, incorre num paralelo quase estrutural com a inteligência linguística (*vide* Smith, 2008:3). Relatando alguns estudos feitos na área das neurociências, Moreno (2009:339) acrescenta

(neuronal) networks appear partly to consist of sensorimotor-related circuits, which provide resources for the representation and maintenance of information, and are remarkably similar for the production of speech and song. In summary, these findings suggest a close relationship between music and language at the sensory and cognitive levels. Music and language seem to be unique in terms of resource sharing. A reasonable explanation for this is that ‘resources provide a particular processing function needed in both domains’ (Patel, forthcoming). Moreover, they also show the influence of music on language processing and on the brain structures involved in language processing.

Assim, consideramos estar provada uma base natural cientificamente reconhecida para a afinidade entre música e linguagem, que reforça o uso dessa forma de arte nas aulas de língua estrangeira.

Sobre a funcionalidade múltipla das canções em relação à utilização de diferentes tipos de inteligência utilizados no processo ensino-aprendizagem de LE, Rodríguez López, (2005:806) salienta:

Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula.

Importa pois referir que o desenvolvimento das quatro competências do uso da Língua, (ouvir, ler, falar e escrever) beneficiou com a utilização da música e canções ao longo da PES.

1.2 A música e a canção na sua componente sociocultural

Espelhando a época e a sociedade na qual é produzida, a música é, como já afirmámos, um material artístico que nos permite abordar e ensinar conteúdos quer linguísticos, quer socioculturais, de forma eficaz e motivadora. Importa referir que a componente sociocultural é de extrema importância para o conhecimento de qualquer língua, pois, como é sabido, não conseguimos ser bilingues sem sermos culturais. O *QEER* refere acerca do “conhecimento cultural” que

o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada é um dos aspectos do conhecimento do mundo. É, no entanto, suficientemente importante para merecer uma atenção especial, uma vez que, ao contrário de muitos outros aspectos do conhecimento, parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos. (*QECR*, 2001:148)

O mesmo documento refere sete áreas/aspectos considerados “distintivos de uma determinada sociedade europeia e da sua cultura” que podem estar relacionados, por exemplo, como a vida quotidiana, as condições de vida, as relações interpessoais, os valores, as crenças e as atitudes, a linguagem corporal, as convenções sociais e os comportamentos rituais (*QECR*, 2001: 148-150). É na quarta área referente aos valores, às crenças e às atitudes que o *QECR* insere, entre outros, as artes, nomeadamente a música. Vemos assim que documentos europeus para a educação destacam o valor da música enquanto estratégia didática.

No caso específico das letras de músicas, Rodríguez López (2005:807) recorda que não podemos menosprezar o seu papel “como desencadenantes de debates sobre cuestiones polémicas en la clase y como reflejo social y lingüístico de las variedades del español y los países en los que se habla.” Podendo em muitos casos refletir a realidade, a canção, através das suas palavras, linguagem, tema (s), sons e cada vez mais também imagens, quando apresentada em suporte de *vídeo clip*, acaba por convocar para a sala de aula uma realidade que é, muitas vezes, percebida pelos alunos como mais próxima de si, mais viva e real que outros recursos didáticos como os livros e as fichas de trabalho, possibilitando um maior dinamismo na sala de aula e um maior empenho por parte dos alunos.

A utilização da música e da canção, como materiais didático-pedagógicos, apesar de, como veremos de seguida, apresentar riscos e desvantagens, é pela sua natureza comunicativa e de cariz sociocultural, uma metodologia útil no âmbito do ensino e da aprendizagem de LE, rentabilizando os gostos, expectativas e opiniões pessoais dos alunos, enquanto transporta para a sala de aula as vantagens dos materiais autênticos e enriquece o capital cultural dos ouvintes, através de actividades sugeridas pelo professor. A música é assim, de extrema utilidade para alunos e professores, não apenas devido às suas dimensões emotiva e estética, mas também pelo seu valor cultural, pois, enquanto material autêntico linguístico (letra), sonoro (música) e visual

(vídeo) permite um contacto mais direto e motivado com a cultura e a língua a estudar, aliando assim as competências/destrezas *listening, speaking, reading e writing / audición, habla, lectura y escritura*, nomeadamente nas aulas e nos debates em torno dos temas abordados pelas músicas/canções.

Após analisarmos algumas das vantagens da utilização de canções para a aula de LE com base nas conclusões de vários teóricos que estudaram essa mesma temática, importa referir também os riscos e desvantagens que podem decorrer da sua utilização. À semelhança de outros materiais didáticos, pois a canção também apresenta limitações e eventuais desvantagens ao ser utilizada em sala de aula.

Entre os problemas possíveis, podemos enumerar os seguintes: a desmotivação dos alunos por não conhecerem as canções, mas tal dificuldade, na nossa opinião, será facilmente ultrapassada pelo professor que planificou a actividade com uma música desconhecida (premeditadamente) para enriquecimento cultural dos alunos, que são assim motivados e expostos a artistas e obras de arte das culturas anglófonas e hispânicas que desconheciam. A respeito da escolha de canções, López, (2005: 808) afirma que “todo el componente motivador que puede suponer una canción para un alumno, puede potencialmente representar lo contrario para otro al que no le gusta un determinado tipo de música, intérprete o grupo.” Assim sendo, o professor ao preparar as actividades, deverá ter em conta a qualidade de som, a antiguidade da canção e a contextualização a fazer para motivar os alunos, bem como o material e a tecnologia disponíveis na sala e necessários para uma determinada aula. Algumas escolas não dispõem ainda de aparelhos reprodutores como rádios, videoprojectores ou colunas para computador, que sejam de boa qualidade, e essa falta de qualidade na reprodução da música afecta também a percepção, aceitação e atenção quando da audição, bem como a motivação dos alunos, podendo estes recorrer a telemóveis e a *tablets* ou computadores portáteis, como já o fazem fora da sala de aula.

Os programas para os Cursos Profissionais de Nível Secundário-Técnico de Turismo, ‘Comunicar em Inglês’ e ‘Comunicar em Espanhol’, propõem a utilização da canção como um dos materiais a usar no âmbito da “abordagem sociocultural”, contribuindo assim para o desenvolvimento de “competências transversais”, nomeadamente “relacionar as suas próprias experiências com as dos jovens dos países alvo, a partir de materiais trabalhados na aula (revistas, banda desenhada, folhetos, canções, etc.)” São também apontadas, em relação às “orientações metodológicas”, a “audição de cassetes ou CDs” e o “visionamento de filmes ou amostras reais de língua”, entre outras actividades. Com ênfase na “educação para a cidadania”, o programa do 10º

(nível de iniciação) ano de Espanhol Formação Específica dos Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas (Fernández 2001) refere também, como outro tema central, os “aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos” (13), entre os quais se inclui a música. A bibliografia do programa elenca vários recursos potenciadores das competências e do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente os materiais “autênticos”, entre os quais lista. A lista que se segue não é exaustiva nem esgota todos os tipos de recursos possíveis, sendo apenas indicativa da multiplicidade de materiais que se podem utilizar na aula de língua estrangeira: programas em espanhol de televisão e de rádio; publicidade; internet; material audiovisual (canções, filmes, vídeo- e áudio-livros, documentários, vídeos turísticos, de informação, de promoção, entre outros); imprensa (28-29). No âmbito das “competências comunicativas”, e para o desenvolvimento da compreensão oral, o mesmo programa propõe a audição de rádio e o visionamento de emissões gravadas, TV e filmes, que têm obviamente uma componente sonora e muitas vezes, musical, que pode ser explorada (por exemplo, banda sonora de um filme, documentário sobre tradições musicais regionais e nacionais), como fizemos na aula do dia 20 de Maio de 2013 (ver análise da aula adiante). O referido programa de Espanhol sugere ainda que podem ser efetuadas actividades a fim de

compreender e extrair informação essencial de textos curtos gravados, sobre temas familiares, acerca dos quais se possam fazer previsões; -Assinalar expressões e palavras de canções gravadas, sobre as quais se tenham formulado previamente hipóteses de conteúdo; - Seguir as rubricas de telejornais e outros programas televisivos, quando apresentados com clareza, sem ruído e em linguagem padrão, mesmo que não se compreendam todos os detalhes (35-36).

e refere, entre outras estratégias, “utilizar estratégias de inferência para determinar o significado de termos desconhecidos, a partir do contexto e da análise das palavras (derivação, composição, famílias de palavras, palavras chave) (36).

O programa anteriormente referido de inglês é curiosamente bastante escasso quanto ao uso da música/canção nas aulas, proliferando, nos recursos sugeridos, endereços de sites para cada um dos “domínios de referência sociocultural” do programa, sugestões de leitura e sugestões de filmes. As únicas referências que encontramos relativas à utilização da canção e música nas aulas, surgem no quadro de “domínios de referência” presente na página 25, na qual, para o primeiro tópico/domínio “Um Mundo de Muitas

Línguas”, é referido o contacto com outras línguas, experiências e culturas, sendo listados materiais, actividades e ferramentas como: “*pen/cyber-friends*; cinema/vídeo; e-mail; Internet; música”. Encontramos apenas outras duas referências presentes no diagrama com os diferentes tipos de texto (20), onde, para as macrofunções do discurso de persuasão, surge a referência a “canção de intervenção, cartaz, texto publicitário”, sendo apontada, para a macrofunção da descrição, também a canção, entre outros exemplos (notícia, poema, legenda, boletim informativo).

Como veremos de seguida, a utilização da música e dos seus imaginários e léxico é uma ferramenta útil para o ensino da língua estrangeira, permitindo ao professor e alunos ter contacto com materiais autênticos que são simultaneamente obras de arte e elementos estéticos da cultura alvo. A segunda parte descreve a nossa PES e reflecte acerca do referido material didáctico (acústico) em contexto de sala de aula, com base na nossa prática lectiva.

PARTE II

Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e Espanhol

2.1 Caracterização da Escola

A nossa PES foi realizada no ano lectivo de 2012-2013, na Escola D. João II, em Setúbal, instituição que iniciou as suas atividades em 1983. O complexo escolar ocupa uma área aproximada de 3200 m² e foi remodelado entre 2011 e 2012. O corpo docente, constituído por 117 professores, “é em grande parte estável, acompanhando a vida da escola há mais de uma década” (Projecto Educativo: 5). A população estudantil, de cerca de 1320 alunos, em turmas do 7º ao 12º ano, usufruía de uma oferta formativa diversificada em Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades no Ensino Regular, e Cursos Profissionais que conferem o 12º ano, Nível IV, em Cursos Técnicos de Análises Laboratoriais, Apoio à Infância, Fotografia, Multimédia, Ótica Ocular e Turismo. Esta escola não oferece aos alunos a possibilidade de frequentarem a disciplina de Música, o que limitou as actividades de carácter mais prático que poderíamos ter desenvolvido em conjunto com o professor dessa disciplina, fomentando assim a interdisciplinaridade. O centro de recursos da escola não tinha, à data da nossa PES, qualquer CD de música no seu acervo, o que também limitou actividades extra-curriculares na escola e até o acesso à música por parte dos alunos em formato de CD, pois obviamente essa lacuna é facilmente superada pelos alunos através da *internet*.

A escola encontra-se no bairro da Camarinha, onde se vende e consomem estupefacientes, e como o próprio Projeto Educativo da Escola (7) indica, a escola está inserida num meio sociocultural desfavorecido e “consequentemente recebe alunos, em especial do ensino básico, sem objetivos escolares, sociais e pessoais e com problemas comportamentais. . Recebe alunos, sobretudo do ensino secundário, de outros meios/contextos que esperam oportunidades aos níveis do desenvolvimento/concretização de potencialidades e do prosseguimento de estudos”.

A escola D. João II participa activamente quer no projecto nacional “Empresários para a Inclusão Social”, um grupo de várias empresas que ajudam os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, quer no projeto VAI-PE (programa de colaboração com uma ONG local), que visa ajudar os alunos na área de terapia da fala, ambos com o objetivo de melhorar o êxito e diminuir a taxa de abandono escolar. Também se destaca a colaboração da escola nos projetos internacionais, no ‘European School Network’ (ESN),

projecto de intercâmbio com 23 escolas europeias e no 'Positive Behavior Support' (PBS), que visa a melhoria dos resultados e do clima social/ comportamento dos alunos.

2.2 Turmas de Inglês e de Espanhol

A turma 10°F era uma das turmas do décimo ano, na área de Línguas e Humanidades da escola, inicialmente com 30 alunos, e tendo chegado a ter inscritos 34 alunos, ficou constituída por 28 alunos, repartidos em 16 raparigas e 12 rapazes no final do 1º Período. Era uma turma heterogénea, não só nas origens dos alunos, com alunos oriundos de Angola, Brasil e Portugal, mas também em termos da proficiência na Língua Inglesa, com disparidades muito acentuadas, facto que a professora cooperante orientadora Maria José Simas constatou logo no início do primeiro período. As notas dos primeiros testes variaram dos 0,8 aos 19,7 valores, sendo que o número de bons alunos a Inglês era superior ao de alunos com dificuldades. Esta turma foi também uma das turmas com a qual tivemos oportunidade de realizar a nossa PES também na disciplina de Espanhol. Em termos gerais, a turma mostrou-se cooperante e interessada, tendo predominado um bom clima de trabalho e uma boa aprendizagem, apesar de alguns alunos, em minoria, que, por vezes, se destacaram pela negativa. Procurámos assim, e tendo em conta as características da turma, promover desde o início, um ambiente de aprendizagem saudável e de trabalho conjunto, para que todos os alunos se sentissem à vontade para se exporem em inglês, não obstante as grandes diferenças relativamente a conhecimentos e competências no seio da turma. A espanhol, língua leccionada pela professora cooperante orientadora Sandra Dias, as diferenças não eram tão acentuadas, realidade para a qual contribuiu o facto de esta ter sido uma língua de iniciação para toda a turma. À semelhança das aulas de inglês, também nas aulas de espanhol a turma estava motivada. Em geral, a turma tinha bons resultados

A turma 11°H do Curso Profissional de Técnico de Turismo, na qual também realizámos a nossa PES nas disciplinas de Inglês e de Espanhol, era composta por 13 alunos dos 22 inicialmente inscritos no 10ºano. Alguns dos motivos para a desistência do curso prenderam-se com a necessidade de encontrar trabalho no momento, noutros casos ocorreram mudanças de escola e/ou mudanças de curso. Das 5 raparigas e 8 rapazes da turma, com idades entre os 16 e os 21 anos, alguns eram originários dos PALOP e do Leste da Europa, o que contribuiu para maior interculturalidade no seio da turma, tendo vários

alunos, com alguma frequência, relatado crenças, comportamentos, valores e experiências pessoais e familiares, da(s) cultura (s) de que são oriundos.

Importa também referir que a excessiva carga horária da turma foi também apontada como uma das causas para estas variações no empenho e motivação da turma ao longo do ano.

2.2.1 Inquéritos sobre música realizados juntos dos alunos

Com o objectivo de compreendermos melhor quais os hábitos e conhecimentos musicais dos alunos, efectuámos questionários nas turmas 10°F e 11°H. Destacando os resultados que nos parecem mais significativos no questionário realizado aos alunos da turma 10°F, (anexo 32), verificámos que, na generalidade, quase todos os alunos ouvem música em casa, existindo também uma grande percentagem que também ouve música na rua (v.gráfico 1). Sobre o motivo que os leva a ouvir música, a maioria dos alunos considerou que ouve música para relaxar, destacando-se dentro dos 42% que referiram outros motivos, ‘para pensar’ (v. gráfico 2). Quanto à frequência com que ouvem música, (v.gráfico 3) dos 26 inquéritos respondidos na turma 10°F, apenas uma resposta indicou ‘algumas vezes’ por semana, tendo os restantes indicado que ouvem música diariamente. Relativamente à quarta pergunta do questionário, e que se destinava a percebermos quais os géneros musicais mais apelativos para os alunos, destacaram-se claramente a *pop*, seguida da música *rock* e dos géneros *rap* e *hip-hop* (v. gráfico 4). Importa referir que a grande maioria dos alunos indicou mais de dois ou três géneros diferentes, o que mostra um gosto musical variado, não se fixando em apenas um género. Quando questionados sobre quais os seus cantores ou músicos favoritos, a maioria dos alunos referiu mais de dois ou três artistas, tendo as respostas da turma elencado um grande número de artistas da música (ver pergunta 6 do anexo 32). Destacaram-se de mais de quarenta artistas, os nomes de Anselmo Ralph (com seis alunos a indicarem este cantor como um dos seus favoritos), seguido de Rihanna (cinco alunos), Linkin Park (cinco alunos), The Script (quatro alunos), e também os artistas Eminem, Chris Brown, Beyonce, Whiz Khalifa, e também 30 Seconds to Mars, a serem referidos por três alunos cada, como fazendo parte dos seus favoritos. Importa referir que optámos por não listar quaisquer nomes de artistas, para assim darmos liberdade

total na resposta dos alunos, e não influirmos nas suas escolhas. As respostas dos alunos a esta pergunta também evidenciaram o predomínio da música cantada em inglês junto destes jovens. Quando questionados em relação a artistas que cantam em espanhol (v. gráfico 5), foi notório que a maioria dos alunos apenas indicou dois ou três artistas, o que poderá ter relação com a menor projeção e exposição da música cantada em espanhol, quando comparada com a música cantada em inglês, em países como Portugal, podendo tal situação influir no conhecimento e hábitos de escuta dos alunos, no que diz respeito à música cantada em espanhol. Destacaram-se os nomes de Jennifer Lopez, Enrique Iglesias e Shakira, entre os mais conhecidos nesta turma. Na escolha das músicas que utilizámos na nossa PES, tanto em inglês, como em espanhol, procurámos também contribuir um pouco para que os alunos fossem expostos a outros artistas que desconheciam, procurando dar a conhecer alguma diversidade cultural e histórica de artistas da música, tendo vários alunos se manifestado surpreendidos com algumas das músicas que ouviram em aula. As respostas relativas à oitava pergunta (v. gráfico 6) do questionário são bem expressivas quanto ao facto de que a grande maioria dos alunos não ouve música em espanhol, ouve acima de tudo canções em inglês, mais ainda do que na sua língua materna. Nenhum dos alunos da turma referiu ouvir canções em espanhol diariamente ou em alguns dias da semana, poucos alunos referiram mesmo que nunca as ouvem, com a maioria da turma a indicar 'raramente'. Em resposta à pergunta sobre se a música pode tornar as aulas de língua estrangeira mais interessantes, tendo nós propositadamente especificado aulas de inglês e espanhol, (v. gráfico 7) todos os alunos responderam positivamente, com a maioria (cerca de 69%) a indicar que consegue entender quase tudo o que é cantado em inglês, (v. gráfico 8), subindo ligeiramente a percentagem em relação ao espanhol, (v. gráfico 9). Queríamos verificar se uma eventual discrepância relativa à compreensão da letra cantada em inglês quando comparada com a letra em espanhol poderia também influenciar ou não uma maior aceitação da música cantada em espanhol, mas segundo as respostas dos alunos, a compreensão da letra cantada em espanhol é superior à das letras cantadas em língua inglesa, não se verificando tal discrepância.



Gráfico 1 – Resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 1 do Questionário (anexo 32).

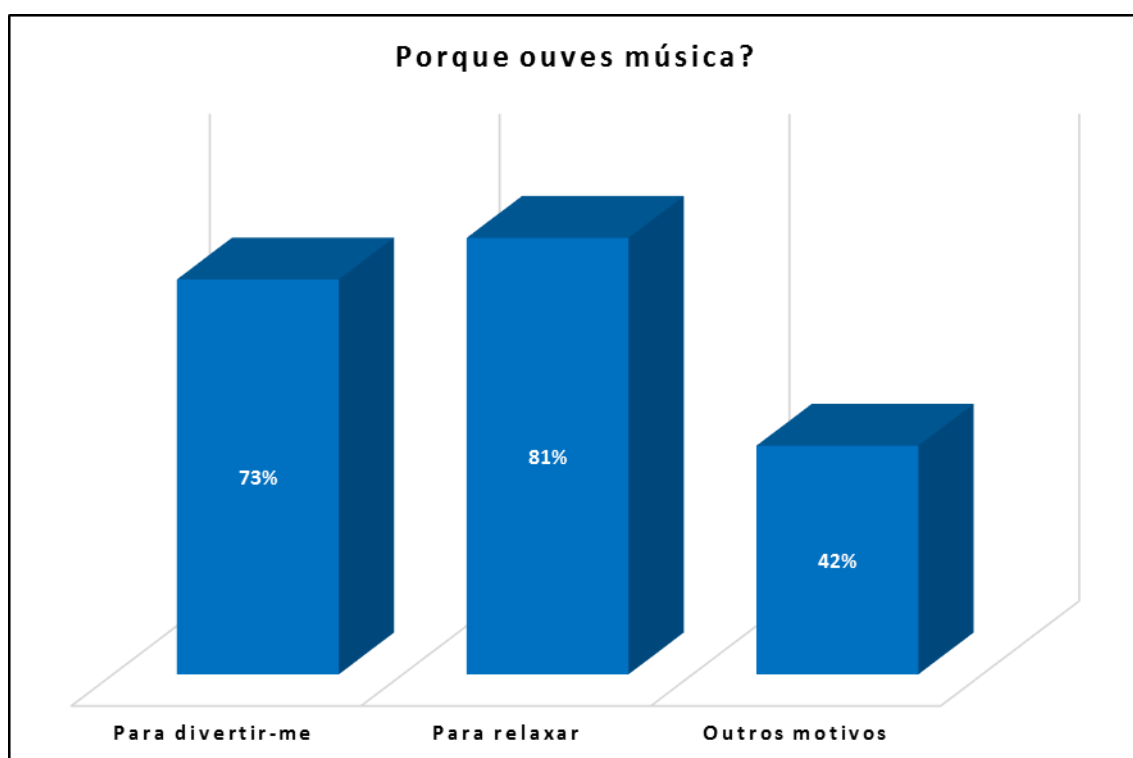


Gráfico 2 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 2 do Questionário (anexo 32)

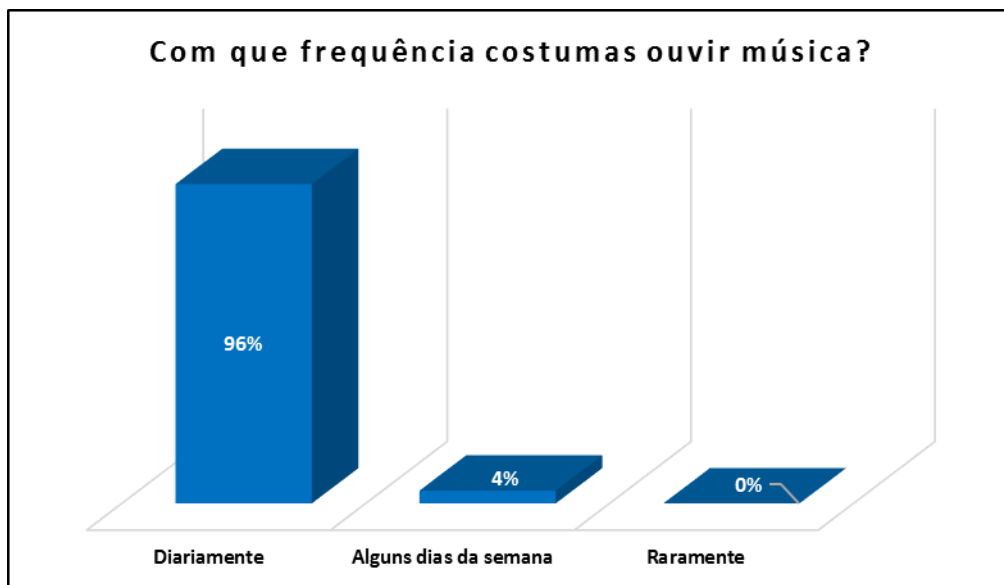


Gráfico 3 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 3 do Questionário (anexo 32)

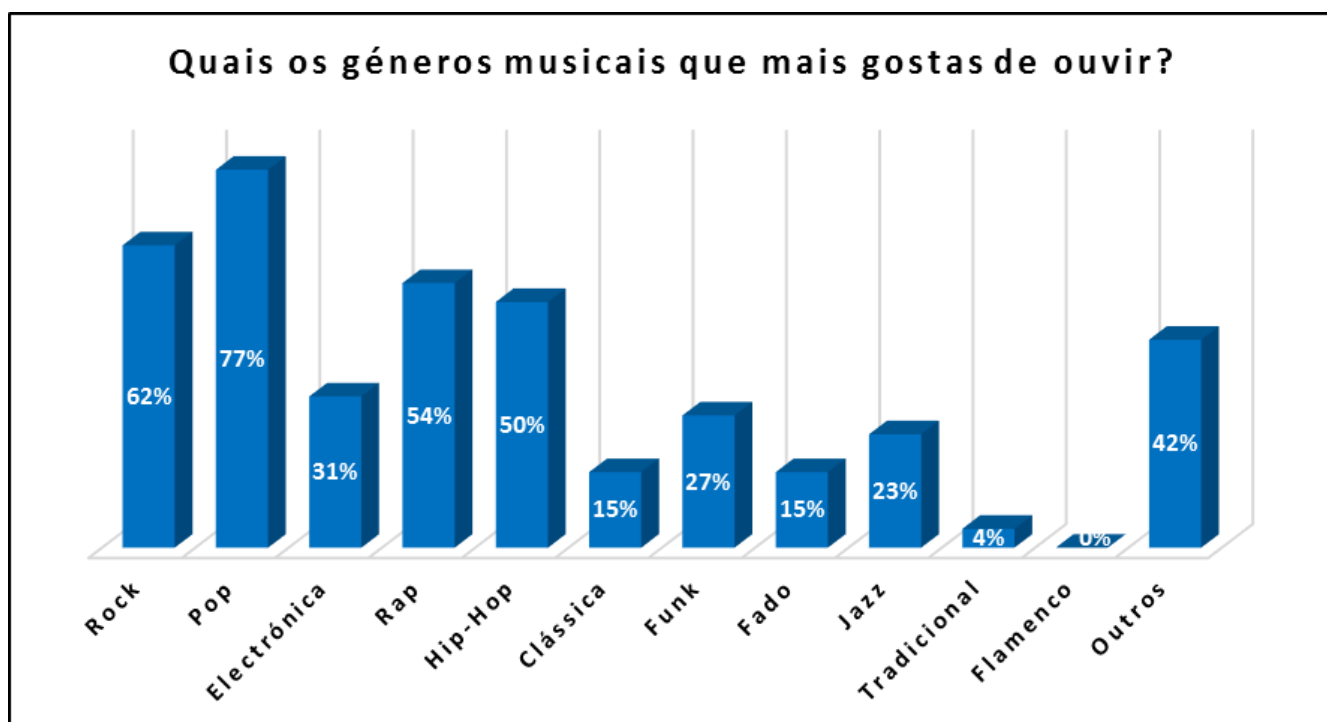


Gráfico 4 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 4 do Questionário (anexo 32)

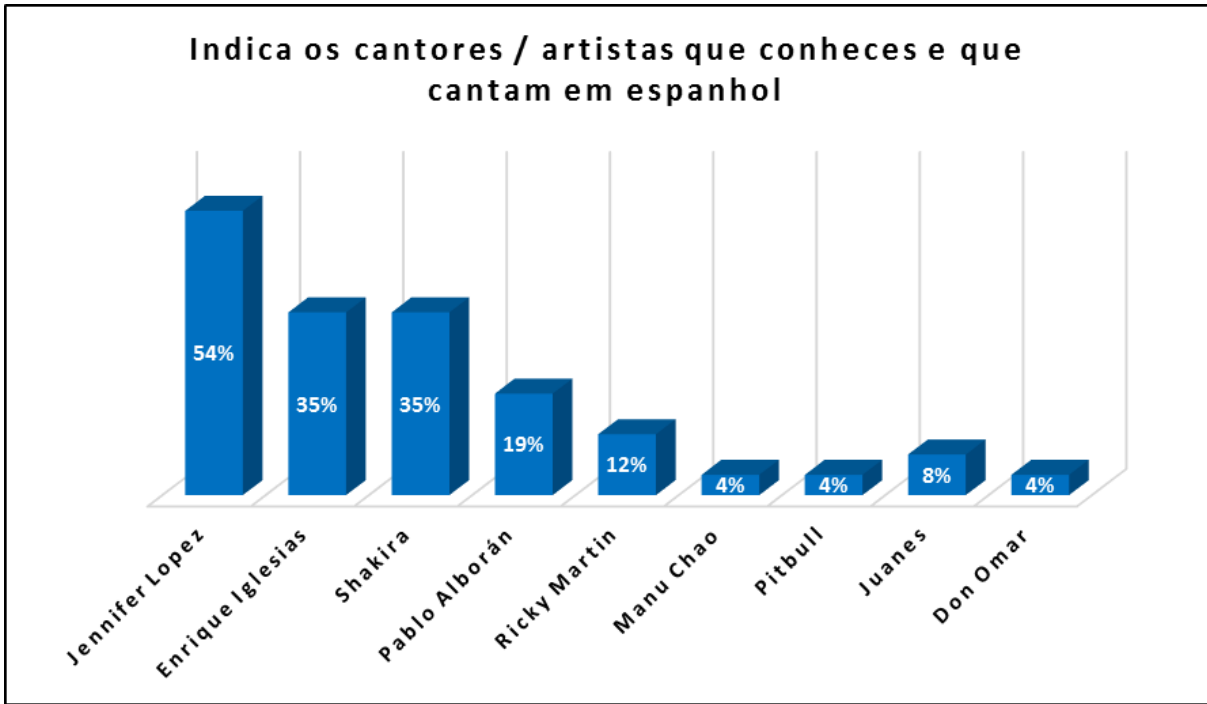


Gráfico 5 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 7 do Questionário (anexo 32)

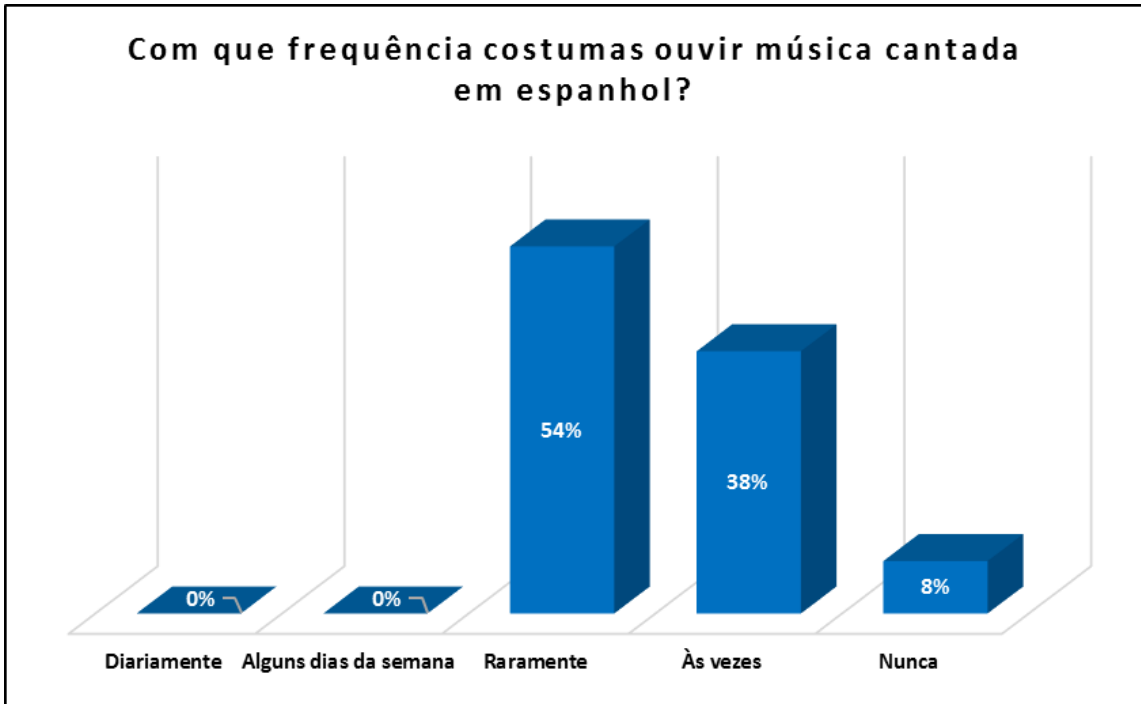


Gráfico 6 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 8 do Questionário (anexo 32)

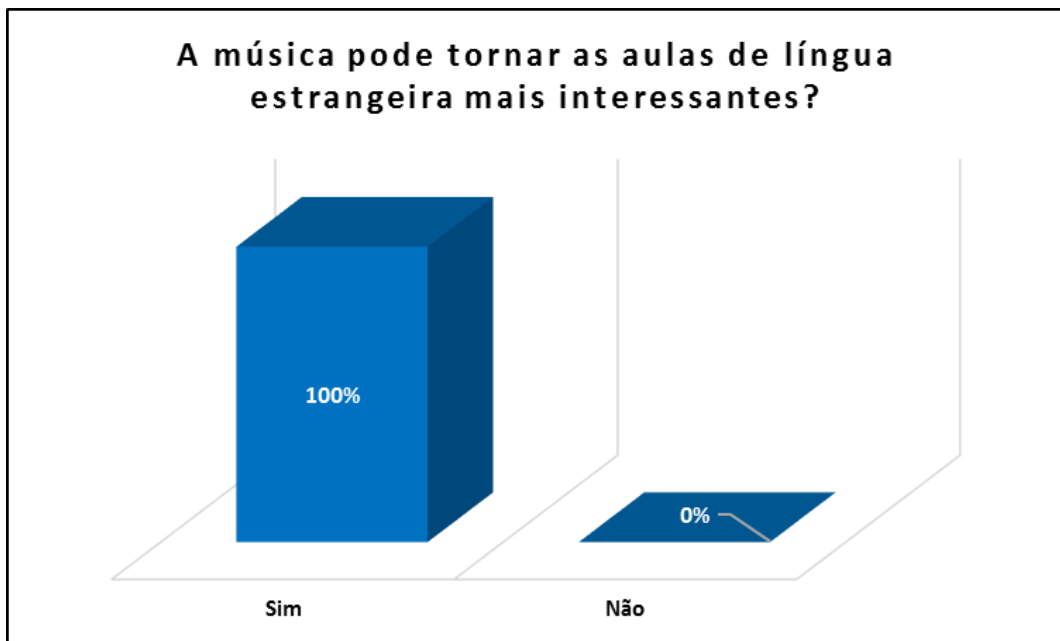


Gráfico 7 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 9 do Questionário (anexo 32)

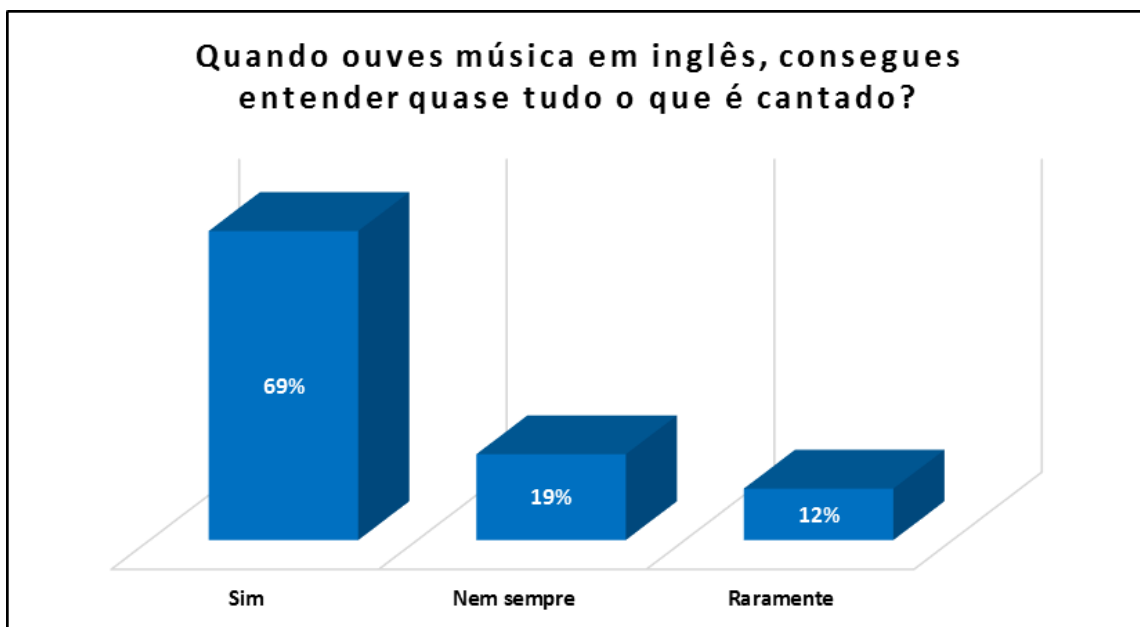


Gráfico 8 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 10 do Questionário (anexo 32)

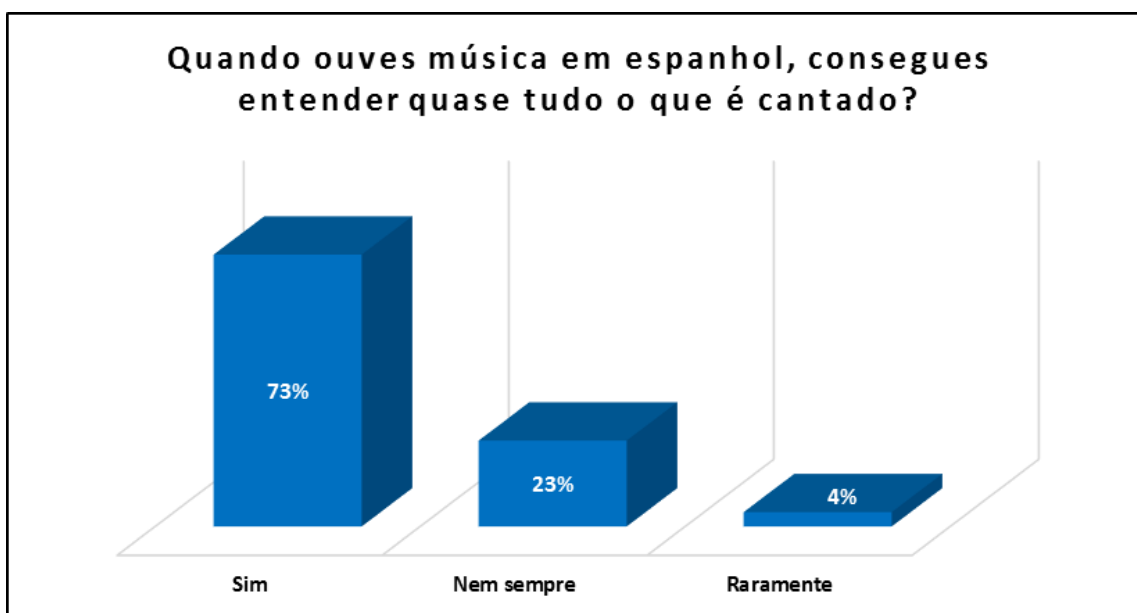


Gráfico 9 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 10º F à questão nº 11 do Questionário (anexo 32)

Os primeiros questionários que fizemos para avaliar os hábitos musicais dos alunos enquanto ouvintes de música foram os questionários realizados na turma 11ºH (anexo 4). Efectuámos algumas alterações para o questionário que aplicámos na turma 10ºF (anexo 32), colocando várias possibilidades de opções de resposta definidas para permitir maior facilidade de tratamento de dados. Na turma 11ºH, no total de 12 questionários preenchidos, quando inquiridos sobre quando costumavam ouvir música, 83% dos alunos referiram que com muita frequência, correspondendo a mesma a ouvir música diariamente, e 17% das respostas a indicarem ‘quase todos os dias’. (v. gráfico 10). Quanto a quais os géneros musicais mais apreciados pelos alunos, destacaram-se a música electrónica, seguida do *hip-hop* e do *reggae*, tendo as respostas dos alunos expressado que, ao contrário da turma 10ºF, nesta turma a música pop e rock não se destacaram tanto (v.gráfico 11). Nos artistas e músicos favoritos da turma destacaram-se os nomes de Rihanna (com cinco alunos a nomearem a cantora), Eminem, Tupac e Bob Marley (três alunos cada), e os nomes de Snoop Dog, Justin Timberlake e Anselmo Ralph a pertencerem aos favoritos de dois alunos, numa lista de mais de vinte e quatro artistas. Quanto aos artistas que cantam em espanhol, os mais conhecidos da turma são a cantora Shakira e os cantores Pablo Alborán e Pitbull (v.gráfico 12). Relativamente à frequência com que ouvem música cantada em espanhol, e à semelhança da turma 10ºF, a maioria dos alunos, cerca de sete alunos da turma, referiu que raramente a ouve, três

alunos referiram ‘de vez em quando’, uma aluna referiu muito frequentemente, e um dos alunos não respondeu a esta questão (v. gráfico 13). Também nesta turma todos os alunos consideraram que a música pode tornar as aulas de língua estrangeira mais interessantes (v. gráfico 14). A música cantada em inglês é, segundo as respostas do questionário, entendida na sua generalidade por cerca de 67% dos alunos, 25% dos alunos referiram que ‘nem sempre’, e 8% indicaram que não conseguem entender quase tudo o que é cantado (v. gráfico 15). Em relação à música cantada em espanhol, o número de alunos que considerou conseguir entender quase tudo o que é cantado é superior em relação ao que é cantado em inglês, 8% referiu que não conseguia compreender quase nada, e 8% indicaram compreender apenas algumas coisas (v. gráfico 16).

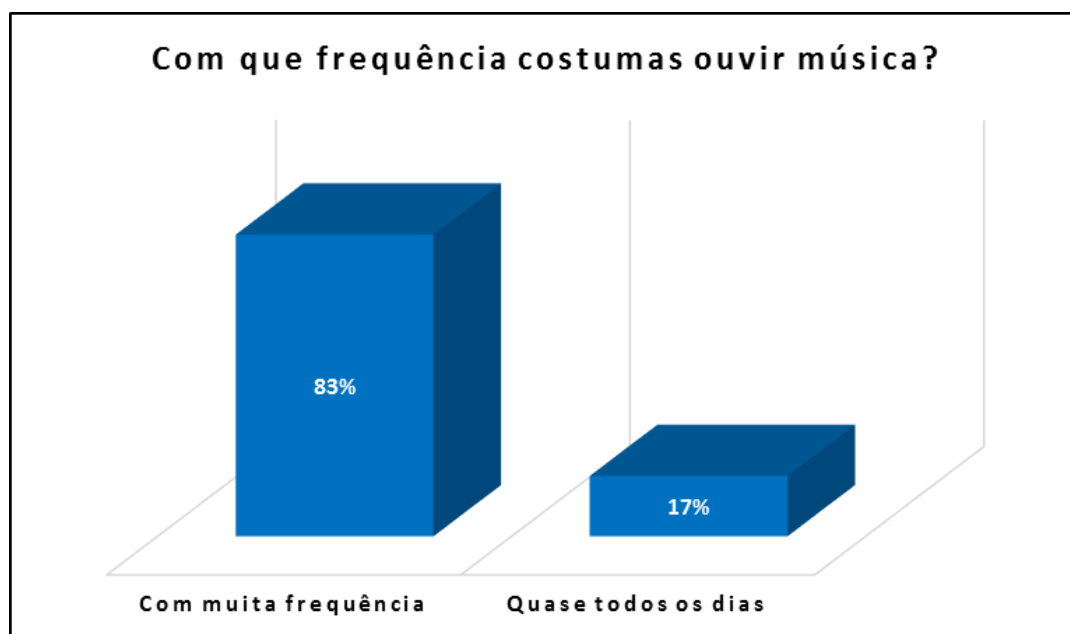


Gráfico 10 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 3 do Questionário (anexo 4)

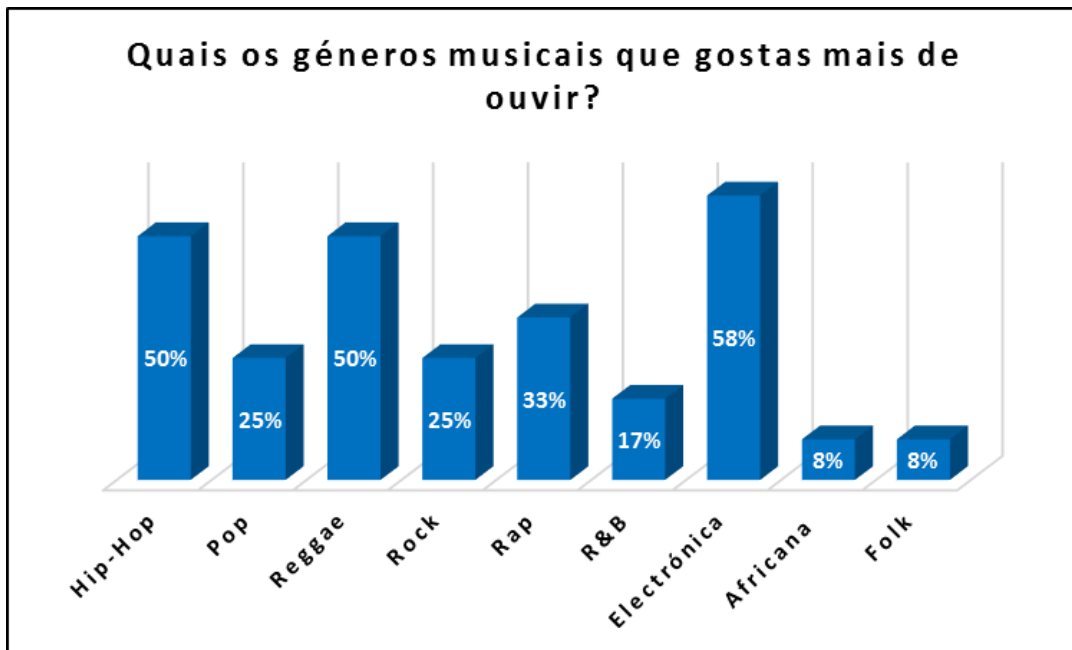


Gráfico 11 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 4 do Questionário (anexo 4)

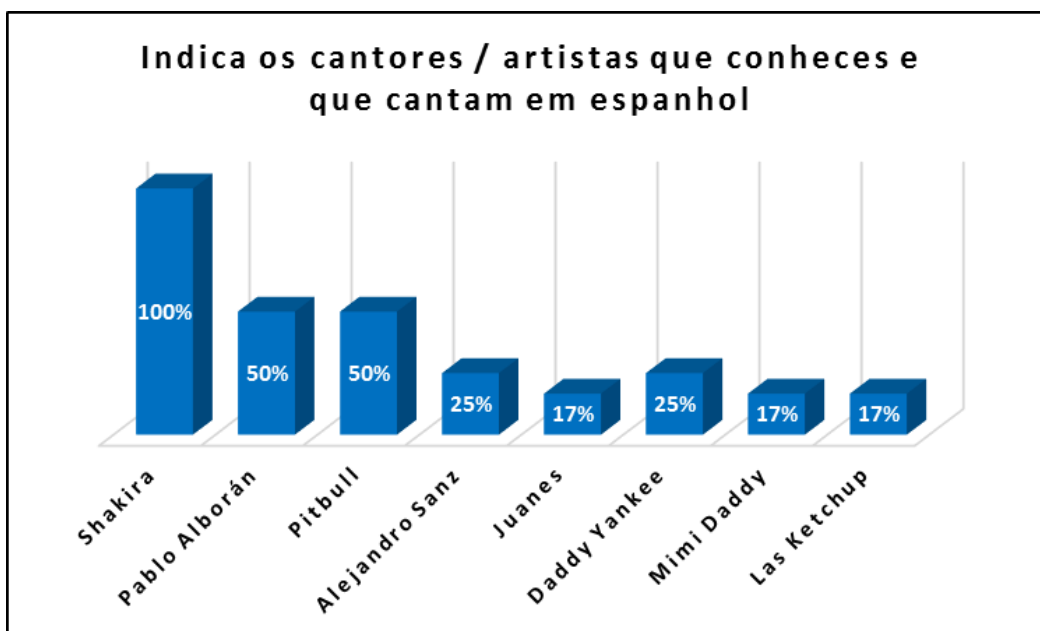


Gráfico 12 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 7 do Questionário (anexo 4)

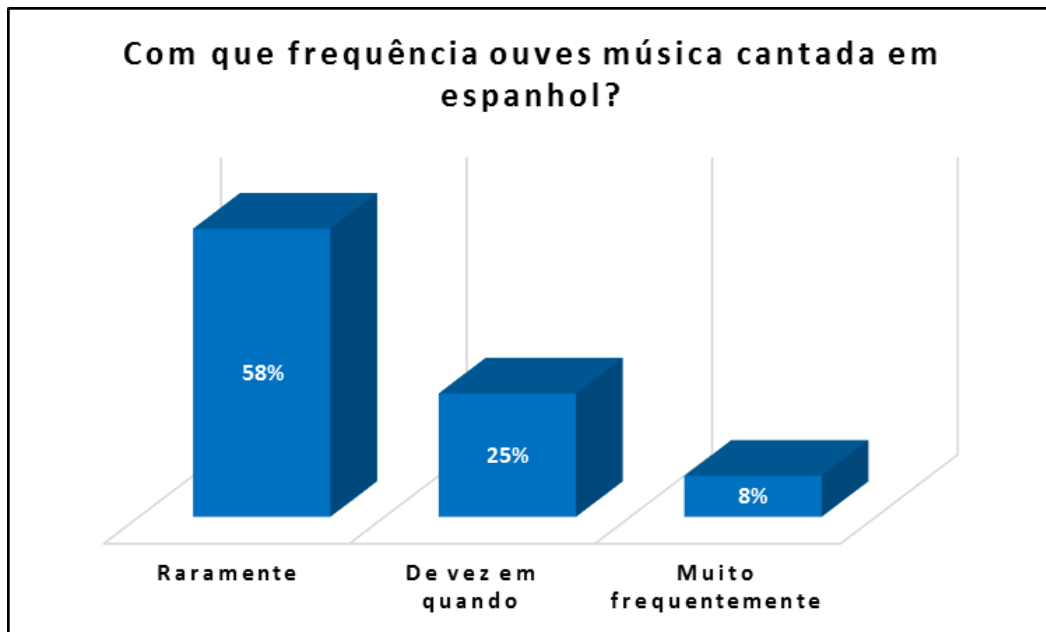


Gráfico 13 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 8 do Questionário (anexo 4)

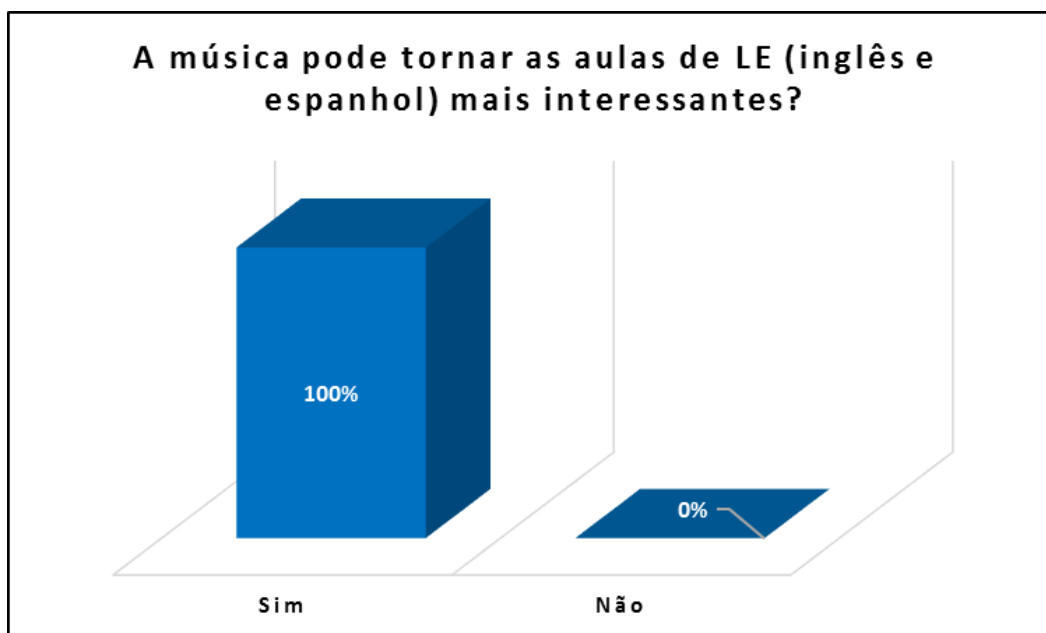


Gráfico 14 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 9 do Questionário (anexo 4)

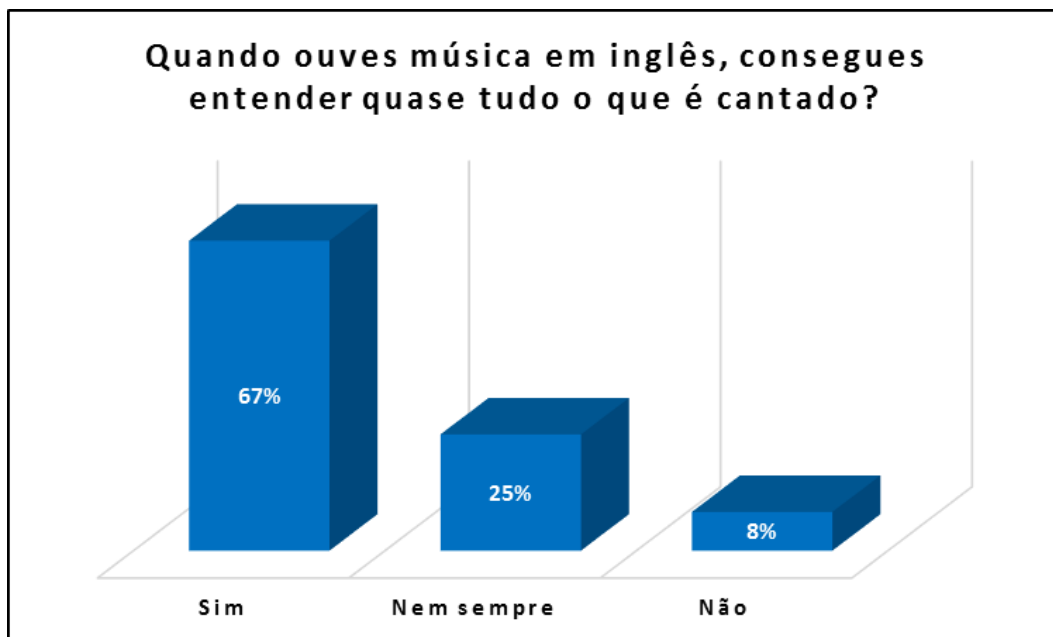


Gráfico 15 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 10 do Questionário (anexo 4)

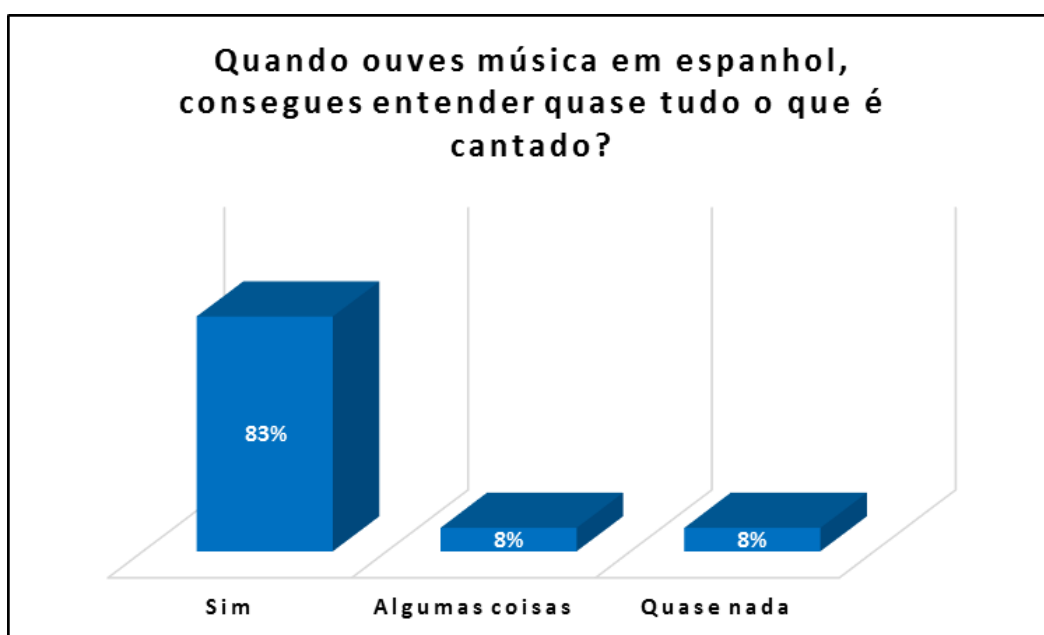


Gráfico 16 – Representação gráfica dos resultados obtidos pelas respostas dos alunos da turma 11º H à questão nº 11 do Questionário (anexo 4)

2.3. Observação de Aulas

Com o intuito de compreendermos melhor as turmas com as quais iríamos leccionar e desenvolver a nossa PES, e também familiarizarmo-nos com outras formas de ensinar e concretizar os processos de ensino e de aprendizagem, foi-nos possibilitada a observação de aulas nas turmas 10°F e 11°H, bem como a presença em algumas visitas de estudo, numa simulação de um roteiro turístico na cidade de Setúbal, além de actividades lúdicas e desportivas, e uma visita concreta ao seu centro histórico, no âmbito de uma actividade de intercâmbio dos cursos profissionais de Turismo, da Escola D. João II e da Escola de Sampaio, ocorrida a 7 de Novembro de 2012. Iniciámos assim a observação de aulas, em Outubro de 2012, expectantes quanto às características das turmas e respectivas aulas. Para que as nossas observações de aulas fossem mais eficazes, pesquisámos textos de teóricos sobre esta importante ‘ferramenta de aprendizagem’, essencial na formação e melhoria do professor, através das reflexões e procedimentos que resultam das observações de aulas. Da mesma forma que outras competências do professor podem ser desenvolvidas, também a sua capacidade de observação de aulas pode ser melhorada, contribuindo para a melhoria do ensino praticado pelo professor. A este propósito, Wajnryb (1992:7) acrescenta: “Developing the skill of observing serves a dual purpose: it helps teachers gain a better understanding of their own teaching, while at the same time refines their ability to observe, analyse and interpret, an ability which can also be used to improve their own teaching.” Nas primeiras observações de aulas que fizemos, e que corresponderam à chamada ‘silent phase’, resumimos a observação a um registo em traços gerais do que ocorria na aula, sem a preocupação de nos focarmos em algum dos múltiplos elementos que ocorrem durante a mesma. Mais tarde escolhemos utilizar e adaptar grelhas de observação de Scrivener (1994: 383-384) com o intuito de melhor estruturar e registar os dados das nossas observações, tornando-as menos generalistas, mais organizadas e incisivas. Foi importante verificar a interacção entre professora(s) e alunos, o ambiente geral em que decorriam as aulas, a forma como se aprendiam e ensinavam os conteúdos programáticos, as respostas dos alunos e a interacção entre professora(s) e alunos, entre outros fatores (cf. anexos 1-3).

2.3.1 Observação de Aulas de Inglês

Ao longo das nossas observações de aulas de Inglês, pudemos constatar, como primeira característica mais saliente, que as aulas na turma 10°F de Línguas e Humanidades foram muito dinâmicas. Existiu grande interação comunicativa entre professora e alunos. Grande parte dos alunos empenhava-se e cooperava para que houvesse um bom clima de aprendizagem.

Foi sendo uma preocupação da professora colocar ‘à vontade’ todos os alunos, para que vários deles perdessem o medo de se exporem noutra língua e acabassem por colaborar e intervir mais nas aulas. A professora foi também apostando no desenvolvimento da oralidade e da pronúncia dos alunos, pedindo a apresentação de trabalhos individuais e em grupo. A escola tinha como manual adotado para Inglês Continuação o manual *Link Up, Inglês 10º ano Nível de Continuação*, tentando a professora desenvolver o espírito crítico dos alunos. Desde as primeiras aulas que a professora foi reforçando a importância de todos os alunos falarem e participarem em inglês.

Um elemento importante das aulas da professora Maria José Simas a que assistimos foi a articulação e contextualização dos conteúdos com dados e aspectos histórico-culturais e socioculturais. Esta característica tornou as aulas mais dinâmicas e apelativas, e isso sentiu-se por parte da grande maioria dos alunos, que acabavam por fazer perguntas e dar também as suas opiniões e testemunhos, enriquecendo as aulas.

Na turma 11°H também pudemos constatar a preocupação da professora Maria José Simas na aposta no desenvolvimento da oralidade e da pronúncia, sugerindo a apresentação de trabalhos de grupo, também para ajudar a colocar os 13 alunos da turma à vontade, para que assim vários deles perdessem o medo de se exporem noutra língua e acabassem por colaborar mais nas aulas. Ao longo do ano lectivo, a professora foi diversificando os materiais através de fichas, vídeos e ficheiros áudio, não existindo manual do aluno adoptado pela escola para a disciplina “Comunicar em Inglês”.

2.3.2 Observação de Aulas de Espanhol

À semelhança das aulas observadas a Inglês, também as aulas de Espanhol incidiram nas turmas 10°F e 11°H. Desde as primeiras aulas observadas, pudemos constatar a boa disposição e bom ambiente geral das aulas, a que contribuíram as características destas duas turmas, mas também a simpatia e o humor que a professora Sandra Dias imprimiu às suas aulas⁸. Se a turma 11°H não diferia, em geral, no comportamento e atitude perante as aulas de Inglês, onde a motivação e dedicação ao longo do ano foi variando, e evidenciava-se a preferência dos alunos para aprenderem vocabulário e fazerem exercícios práticos em detrimento de gramática e apreensão de conceitos teóricos, na turma 10°F era notória uma diferença: mesmo os bons alunos a Inglês, e que abundavam na turma, a Espanhol revelavam maior incerteza e ausência de conhecimentos, facto naturalmente compreensível tendo em conta que, ao contrário da disciplina de Inglês, a turma estava a iniciar a disciplina de Espanhol. As aulas na turma 10°F foram muito comunicativas, tendo ao longo do ano aumentado a interacção e comunicação entre alunos e professora em língua espanhola, com a grande maioria dos alunos acabando por vencer o medo e inibição inicial das primeiras aulas. Existiam também cerca de 5 alunos que mostraram algumas dificuldades logo no início, facto referido na reunião final de avaliação do 1º Período, ocorrida a 17/12/2012.

⁸ A professora Sandra Dias defendeu o relatório da sua PES intitulado “O Humor na sala de aula: Contribuições para o ensino da língua espanhola”, na FCSH - Universidade Nova de Lisboa, em 2010.

3. A Planificação e o Leccionamento de aulas

3.1. Aulas de Inglês

No início da nossa PES elaborámos um horário de cerca de 21 horas semanais de permanência na escola D. João II. Estas foram repartidas pela observação e colaboração em aulas e em algumas actividades e reuniões relativas às turmas que observámos e leccionámos, incluindo diversos períodos de tempo reservados para preparar planificações de aulas e os respectivos materiais, bem como o apoio semanal por parte das professoras orientadoras de Inglês e Espanhol. As relações estabelecidas com as professoras orientadoras cooperantes, com o restante corpo docente das “nossas” turmas, com a Direcção e corpo não docente da escola foram gratificantes e pautadas pela cordialidade, amizade, colaboração e aprendizagem.

Durante o primeiro período observámos as aulas das professoras cooperantes por forma a podermos ganhar consciência das diversas características das turmas e dos alunos com as quais viríamos a leccionar, mas também apreendermos outras estratégias e formas de leccionar e desenvolver a actividade docente, tendo iniciado as nossas primeiras aulas no princípio do segundo período. Para o primeiro conjunto de três aulas de inglês que leccionámos na turma 10°F, englobadas na unidade 3 – “A World of Global Communication” –, procurámos diversificar a abordagem a diferentes tipos de meios de comunicação presentes no dia-a-dia da maioria dos alunos, debruçando-nos na primeira aula sobre a imprensa, na segunda aula sobre a televisão e na terceira aula sobre a internet.

A segunda aula que leccionámos (anexo 5) pretendeu contribuir para desenvolver o sentido crítico e a consciência dos alunos sobre a importância da televisão enquanto meio de comunicação de massas, bem como na variedade e oferta de conteúdos, com o intuito de ir ao encontro da dimensão sociocultural ao “estimular a análise crítica dos novos meios de comunicação social” (21, programa de Inglês, 10º, 11º e 12º anos, nível de continuação). Iniciámos a aula introduzindo o tema “types of tv programs”, tendo para esta aula de dia 10-01-2013 elaborado a ficha “Talking about Television” (anexo 6), na qual listámos diferentes tipos de programas televisivos desde a telenovela, os desenhos animados, os *reality shows*, o documentário de investigação, o

programa de viagens, entre outros, e pedimos aos alunos para indicarem exemplos destes diferentes tipos de programas na televisão portuguesa. Foi interessante verificar que vários alunos conheciam não só vários exemplos dos canais portugueses, como também de canais estrangeiros, pois a grande maioria tinha acesso à televisão por cabo. Importa referir que esta ficha foi adaptada, nos exercícios 1 a 5, do *lead-in* “Tv ignores the real world” presente no site www.onestopenglish.com, dada a pertinência destas tarefas para introduzir o tema da televisão e contribuir para uma pequena reflexão dos alunos sobre a diversidade e tipos de programas de televisão, e também possibilitando aos alunos expressarem as suas preferências.

Tendo previamente consultado a professora Maria José Simas – que nos deu grande liberdade em relação aos materiais e conteúdos por nós escolhidos para as aulas – sobre a possibilidade de utilizar a música “Cookie Jar”, de Jack Johnson, e as actividades propostas pelo livro do aluno adoptado (anexo 7), e tendo considerado que iam ao encontro do objetivo de uma tomada de consciência sobre o impacto e a influência de vários dos conteúdos televisivos no público em geral e nos jovens, optámos por utilizar essas actividades. Foi surpreendente e gratificante verificar a capacidade de interpretação de vários alunos, que, fortemente empenhados, expressaram as suas opiniões e acabaram por considerar que vários conteúdos podem exercer influência negativa no público, o qual adopta em geral uma atitude de aceitação total, acrítica e distante face, por exemplo, à violência, ao imediatismo e ao facilitismo frequentemente presentes na televisão. Esta actividade demorou mais do que os 20 minutos inicialmente considerados na planificação e acabámos por não dispor do tempo inicialmente previsto para podermos efetuar os pontos 14 e 15 da planificação na sua totalidade, tendo os 90 minutos da aula terminado enquanto a maioria dos alunos fazia o exercício 3, respostas com cruces de verdadeiro ou falso a frases de interpretação do texto lido anteriormente, “*Reality Shows*” (anexo 8), presentes no manual do aluno adoptado *Link Up* (116).

O questionário que efectuámos na turma sobre o conjunto de três aulas que leccionámos nesta unidade (anexo 9), pretendia verificar quais os temas e tarefas de que os alunos mais tinham gostado, bem como as suas opiniões sobre as respectivas aulas. Quando questionados sobre quais os materiais que suscitaram mais interesse para participarem nas actividades / tarefas propostas, dos 25 questionários respondidos, destacou-se a actividade com a música, com 12 alunos a indicarem directamente [quer isoladamente ou com alguma(s) outra(s) actividade(s)] que esta foi a que mais interesse

despertou. Também o exercício final da terceira aula, de palavras cruzadas no tópico da Internet, foi particularmente apreciado pelos alunos. A aula e materiais mais referidos pelos alunos como sendo aqueles que menos gostaram de trabalhar foi a primeira aula, sobre os *mass media* em geral, e com ênfase nas revistas para adolescentes.

Para a turma 11ºH, e integradas no Módulo 6 “Modalidades de Turismo / Destinos Turísticos”, elaborámos um conjunto de aulas que pretenderam aliar aos objectivos e conteúdos do programa a utilização de música, vídeos, documentos audiovisuais e imagens potenciadoras quer da didáctica das matérias a leccionar, quer do enriquecimento cultural e intercultural dos alunos, enquanto documentos autênticos que expõem culturas de origem diversa. Indo ao encontro de sugestões da professora Maria José Simas, procurámos também contextualizar em termos históricos as matérias a leccionar, sempre que possível.

Para a segunda aula (anexo 10) que leccionámos, no dia 5/04/2013, pretendemos dar continuidade ao tópico da poluição causada pelo turismo explorado na aula anterior, e, com o intuito de que os alunos compreendessem possíveis impactos negativos do turismo no meio ambiente, adaptámos dois textos de *sites* e criámos o exercício de *matching* da primeira ficha entregue nesta aula, “Worksheet 1” (anexo 11). Conscientes de que algum vocabulário presente nos excertos poderia ser desconhecido da maioria dos alunos, e após leitura em voz alta de cada excerto por parte dos alunos, perguntámos quais as palavras desconhecidas, tendo estes questionado o significado de palavras como *annoyance*, *distress*, *disposal*, *overuses*, *quarrying*, *replenished*, *littering*, *indigenous*. Com o intuito de poder aumentar nos alunos o elo afectivo, envolvimento e motivação para o tópico da aula, escolhemos a música “Big Yellow Taxi” (“Worksheet 2” - anexo 11), na versão da cantora norte-americana Amy Grant, versão mais recente do que a original (de Joni Mitchell, em 1970), e que, tendo em conta o carácter dinâmico e ilustrativo do seu vídeo⁹, considerámos ser uma boa escolha de material para dinamizar a aula, tornando-a mais apelativa. Apesar de ter sido escrita há mais de quarenta anos, a letra da canção revela-se intemporal e apropriada para a problemática da poluição e consciência ambiental. Da segunda vez que ouvimos a canção, reparámos que alguns dos alunos marcavam entusiasticamente o ritmo da mesma. Após a audição, a professora orientadora, questionou a turma “Can you identify the city behind the singer?”, ao que uma aluna respondeu acertadamente: “Las Vegas”, tendo nós

⁹ Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=oiJWwWP1g7w> >, acedido em 28/03/2013.

aproveitado a ocasião para referir que o vídeo também faz um contraponto entre os elementos da natureza, naturais, e os novos elementos, como cidades, criados pelo homem. Quando pedimos à turma para que escolhesse um título para a letra da canção, ficámos surpreendidos com algumas das escolhas, desde “Trouble in Paradise “, “Sad Paradise”, “The Parking Lot”, entre outros títulos que os alunos sugeriam com entusiasmo. Se o primeiro exercício de preenchimento de espaços em branco com palavras da letra da canção se revelou muito fácil para os alunos, já o exercício de palavras cruzadas foi mais difícil, mesmo tendo em conta que todas as suas palavras foram retiradas da letra da canção, facto que também indicámos à turma, tendo dois alunos expressado a sua admiração pelo novo vocábulo que desconheciam, “DDT”. Procurámos assim trabalhar diversas competências, pois as actividades com a música permitiram não só desenvolver a compreensão leitora e auditiva, mas também as expressões oral e escrita. Tendo em conta a necessidade de aumentar os conhecimentos de léxico na turma, criámos o quinto exercício, que sugeria a procura de sinónimos no texto.

Seguindo sugestões da professora orientadora para que fossem preparadas aulas que, no âmbito do Módulo 6 das Modalidades de Turismo/ Destinos Turísticos, abordassem não apenas Inglaterra ou Portugal, mas vários dos países do Reino Unido, preparámos um conjunto de diversas aulas, com o objetivo não só de melhorar a expressão oral e escrita da turma, que, na sua maioria revelava consideráveis dificuldades no inglês, mas também contribuir para um enriquecimento cultural dos alunos sobre outras culturas e destinos, elemento que considerámos importante em alunos que estudavam para se tornarem profissionais na área de turismo. Assim, para a primeira destas aulas (anexo 12), e que correspondeu à quarta aula leccionada nesta turma, no dia 10/05/2013, procurámos desenvolver nos alunos alguns conhecimentos sobre o Reino Unido, com maior incidência na Escócia, usando símbolos e características culturais, bem como sobre alguns elementos do turismo no Reino Unido. Perguntámos à turma quais os países que formam o Reino Unido e escrevemos as respostas no quadro, realçando que a resposta de um dos alunos, “Ireland”, não estava correta. Vários dos alunos apressaram-se a responder “Northern Ireland”. Distribuímos as fichas desta aula pelos alunos e, após terem escrito a resposta à primeira pergunta da ficha, pedimos que lessem a segunda pergunta e indicámos que iriam assistir a uma apresentação em *Powerpoint* – “Individual Countries of the UK” (anexo 13) –, que tínhamos criado para esta aula, com imagens de alguns símbolos alusivos aos países do

Reino Unido, e teriam que responder na ficha que símbolos correspondiam a que países. Após esta tarefa, os alunos leram as alíneas 3, 4 e 5 da ficha “Worksheet 1” (anexo 14) e foi de seguida mostrado o vídeo do *YouTube* “Scottish Pipes & Drums - Albannach - Celtic Rock”¹⁰, com o objectivo de que os alunos ouvissem os sons da gaita-de-foles e percussões presentes na música tradicional da Escócia e tomassem consciência de que estes elementos estão também presentes na música de outros países, tendo nós referido à turma que em Portugal, principalmente nas regiões do Minho, Trás-os-Montes, Beira Litoral e Estremadura existem também outras variedades de gaita-de-foles, como, por exemplo, a chamada gaita galega e a gaita transmontana. Para além de familiarizar os alunos com as *soundscape*s britânicas, e por comparação, também com a portuguesa, procurámos também que eles desenvolvessem a sua capacidade de expressão escrita através da descrição de imagens presentes no vídeo. Após a leitura de algumas das respostas dos alunos, explicámos à turma a origem da palavra “Caledonia” e apresentámos brevemente o músico escocês Bert Jansch, um dos mais renomados guitarristas de música *folk* desde a década de 1960. Após o preenchimento dos espaços da letra e da sua correcção, pedimos a vários alunos que lessem as suas respostas às perguntas de interpretação da letra. Um dos alunos respondia-nos, sobre qual o tema da canção, que “it is about the pride of being Scottish”. Vários alunos manifestaram-se surpreendidos com a música, referindo que era “muito calma” e “diferente” das músicas que costumavam ouvir. Depois desta actividade, efectuámos as actividades da ficha “Worksheet 3”, terminando a aula com um exercício de *phrasal verbs*, com o verbo *bring*, o qual visou ajudar a turma a saber aplicar algumas das formas *bring* mais usadas. Após o final da aula, a professora orientadora elogiou o apoio visual utilizado, principalmente o *Powerpoint*, que considerou ter contribuído eficazmente para o *warm up*, referindo também que a música surpreendeu por não ser uma escolha óbvia e mais próxima das músicas *pop rock* e das *playlists* de moda mais ouvidas pelos alunos. Como aspectos menos positivos foram referidos o “tempo excessivo” a preparar o videoprojector para o *Powerpoint* e o vídeo, bem como o ritmo da aula, que podia ter sido mais rápido. A escolha desta música, bem como a das outras músicas que utilizámos na nossa PES, obedeceu a determinados critérios. O autor e cantor da letra da música sendo escocês, tem também uma pronúncia representativa de uma variedade da língua inglesa, o que sublinhámos em aula. A letra, rica em elementos culturais e

¹⁰ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=IVd_0-SXGBs >, acedido em 05/05/2013.

descrições de várias das paisagens e lugares da Escócia, revelou-se também uma escolha pertinente para as temáticas da aula, apesar de esta canção constituir um exemplo de música *folk* distante da música geralmente ouvida pelos alunos. A este respeito, Harmer (320), refere “teachers can then choose songs which they like or which are appropriate in terms of topic and subject matter, and which they themselves think pass the test of time.”

Dando continuidade aos temas do turismo e dos elementos culturais do Reino Unido, focámos a aula seguinte quer na Irlanda do Norte, quer ainda na Irlanda. Iniciámos a aula (anexo 15) indicando que iríamos falar sobre o turismo e questões histórico culturais desses países e projectámos as imagens que figuram no anexo 16, como se fosse uma projecção *Powerpoint*. Servindo de *warm up*, este exercício suscitou a atenção dos alunos de forma motivada, com dois alunos a indicarem “They are musicians” e logo corrigidos pela participação de uma das alunas, que referia não muito segura, “They are Irish?”. De seguida, os alunos fizeram um exercício (anexo 17) de correspondência de variado léxico que adaptámos de um exercício já previamente criado. Após a correcção do exercício, explicámos à turma que existem laços histórico-culturais fortes entre a Irlanda e os Estados Unidos, pois muitos irlandeses emigraram e fixaram-se nos “Famine Years”, um contexto histórico que referimos nesta aula para, na aula seguinte, aprofundar o mesmo. Introduzimos o próximo tópico à turma, questionando se conheciam o músico James Taylor. Sendo desconhecido dos alunos, fizemos uma breve apresentação, explicando que foi um dos principais músicos e cantores do movimento *folk-rock* dos finais das décadas de 1960 e 1970 nos E.U.A., contemporâneo de outros músicos como Joni Mitchell (anteriormente referida), Cat Stevens, Carole King, entre outros. Explicámos que este músico é natural de Boston, e que escreveu a música “Belfast to Boston”, que iríamos ouvir ao ver o vídeo¹¹. Conhecendo também a versão original da música no seu respectivo álbum, considerámos que esta escolha seria mais pertinente, tendo em conta que na aula anterior nos focámos na Escócia e na versão tocada em aula colaboram músicos escoceses que tocam instrumentos como gaita-de-foles, *fiddle* (violino) e *tin whistle* (flauta tradicional), muito utilizados na música tradicional escocesa e de origem celta, conjuntamente com a chamada *resonator guitar* (guitarra tocada na horizontal), cujo som é muito utilizado nos E.U.A. na música *blues*, *bluegrass* e *country*, contribuindo

¹¹ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=u9Q_t3JX7P4 >, acessido em 07/05/2013.

assim para a interculturalidade dentro da própria música, aspecto sublinhado à turma. A actividade de perguntas de interpretação do texto da canção acabou por demorar mais tempo do que o que prevíamos, não só pelas dificuldades que esta turma apresentava, com os alunos a pedirem frequentemente apoio individual, mas também pelo facto de a turma ter revelado desconhecimento acerca dos conflitos de ordem religiosa, política e económica na Irlanda do Norte. Tentámos aprofundar esta questão na aula seguinte. Para além do som, que deveria ter melhor qualidade, a professora orientadora também referiu, após o final da aula, que o ritmo geral poderia ter sido mais rápido, o que acabou por contribuir, juntamente com a interrupção e reajuste do som da música, bem como a lentidão de alguns dos alunos em vários dos exercícios desta aula, para que não tenhamos terminado o último exercício em tempo de aula. Tal como referimos no capítulo 1.2 (12), as escolas nem sempre dispõem de equipamento reprodutor de som com a qualidade desejada, o que afecta a percepção e a consequente atenção e motivação dos alunos. No princípio da aula seguinte, voltámos a visionar o vídeo¹² “Tiny Guide to Belfast”, material autêntico que contribuiu para que os alunos vissem algumas das possibilidades de turismo e de lugares atractivos da cidade de Belfast. Contudo, apercebemo-nos de que alguns dos alunos pareciam estar pouco motivados ao rever o vídeo, para o que pode ter contribuído o tempo de duração do mesmo, cerca de 11 minutos, e talvez também a pronúncia pouco natural da apresentadora, conforme nos fez notar a professora orientadora, ainda que outros alunos tenham gostado do mesmo, conforme expressaram também no questionário de avaliação final (anexo 33). Harmer (308) refere que, por vezes, os alunos escolhem de alguma forma (mais ou menos consciente) ver apenas uma parte do tempo total de um vídeo, o que poderá ter acontecido neste caso, “because students are used to watching film at home – and may therefore associate it with relaxation – we need to be sure that we provide them with good viewing and listening tasks so that they give their full attention to what they are hearing and seeing”. Na aula do dia 20/05/2013, retomámos novamente o exercício com *phrasal verbs* do verbo *bring* que não tinha sido terminado e corrigido na aula de dia 13/05/2013, pois tal como tínhamos verificado com a professora orientadora logo no início do ano lectivo, esta turma tinha fracos conhecimentos da língua inglesa, sendo também importante ensinar e reforçar conteúdos gramaticais para melhoria das suas competências na língua. Utilizámos também uma apresentação em *Powerpoint* com

¹² Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=g35sxIZAc0w> >, acedido em 07/05/2013.

exemplos da aplicação de vários *phrasal verbs*, que retirámos da internet e mostrámos no início desta aula, com o intuito de reforçar uma correcta aplicação dos mesmos. Visando melhorar os conhecimentos da turma sobre o contexto histórico e cultural das primeiras vagas de emigrantes irlandeses na cidade de Boston, e os acontecimentos que o ditaram e antecederam, decidimos resumir o texto “Irish Potato Famine - Boston Irish History” (anexo 19), material autêntico que retirámos da internet. A leitura em voz alta deste texto pela turma acabou por se alongar para além do tempo previsto na planificação, pois existia algum vocabulário que a turma não conhecia e que tivemos de traduzir. Após a leitura e elucidação do texto, indicámos à turma que iríamos visualizar alguns excertos seleccionados do filme “Far and Away”, para que pudessem responder às perguntas da segunda actividade da ficha. Pedimos aos alunos que tivessem atenção ao som e à pronúncia do inglês falado no filme, tendo os alunos rapidamente referido que não correspondia ao inglês britânico, mas da Irlanda. Procurámos desenvolver a intertextualidade entre o texto da ficha e a história do filme, concluindo que este texto ajudou os alunos a compreenderem melhor o filme. Também o papel da música enquanto potenciadora de muitas cenas do filme foi compreendido pelos alunos que, em resposta à segunda pergunta da ficha, consideraram unanimemente que a música aumenta o impacto do filme. A este propósito, Carless e Douglas (2011:445) referem que:

The transition from a spoken voice section to instrumental sounds- perhaps accompanying a singing voice-offers a kind of aural ‘gear change’ as a result of bringing in different tones, rhythms, chords and/or melody. As the response above suggests, this has the potential to engage and re-engage audience members’ attention through the impact and interest generated through a varied aural soundscape. A second point raised here is the ‘great addition’ that this individual felt music brought. This was raised in other responses too-one student, for example, suggested that ‘The music added to the words and gave them more impact’ [a89]. It seems that as a result of us including sounds (created by musical instrument/s and singing voice/s) alongside words, many audience members experienced a deeper level of engagement than they might from words alone.

A escolha dos materiais para esta aula foi particularmente elogiada pela professora orientadora, contudo considerámos que teria sido ainda mais proveitoso se as actividades e a audição da música “Belfast to Boston” da aula anterior tivessem sido efetuadas após a leitura do texto desta aula.

Na última aula que leccionámos, no dia 24/05/2013 (anexos 21-23), procurámos diversificar a forma como trabalhámos a música, aliando-a também aos temas de turismo e destinos turísticos, bem como ao interesse e motivação dos alunos relativos à música em geral. Iniciámos a aula com a conclusão e leitura das respostas dos alunos às questões da ficha da aula anterior (anexo 20), leccionada a 21/05/2013, elaborada com textos de sites de turismo. Também considerando que a turma expressou depois desta ficha a sua vontade em conhecer melhor as cerimónias da missa *gospel* praticadas nos E.U.A., decidimos mostrar um vídeo do *YouTube*¹³ que já tínhamos previamente seleccionado na preparação desta aula. Este vídeo foi seleccionado tendo em conta que a sua qualidade sonora era melhor que a de outros possíveis, ainda que, e conforme a professora orientadora nos fez notar depois da aula, a energia por ele transmitida é contida e limitada, quando comparadas as palmas batidas pelos seus seguidores, com a energia e animação presente em outros vídeos de celebrações *gospel* disponíveis na internet. Foi, contudo, gratificante verificar que antes dos primeiros dois minutos que mostrámos, alguns alunos acompanhavam a música a cantar. Pedimos depois que cada um dos alunos indicasse, numa palavra, e numa frase, o que representa- para eles a música em geral., ao que vários alunos referiram com entusiasmo ‘feelings’, ‘harmony’, ‘emotions’, ‘it stirs me’, ‘it’s my refuge from reality’, ‘it gives me rhythm in everything I do everyday’, ‘it makes me feel alive’, palavras e frases reveladoras do papel importante que a música tem nas suas vidas. De seguida, projectámos a primeira imagem do *PowerPoint* “Music Icons and symbols”, perguntando se sabiam o nome desse instrumento, referindo que é também o símbolo da Irlanda. Sem a imagem, utilizámos o som do vídeo “Somebody that I used to know” (versão de Erica Kelly)¹⁴ e perguntámos aos alunos se sabiam qual a música e o instrumento que estava a ser tocado, tendo vários alunos respondido correctamente. Tratava-se do instrumento musical mostrado anteriormente no *PowerPoint*, a harpa. Passámos de seguida o vídeo¹⁵ da canção “Meu País” do *rapper* Valete, (sobre o qual, numa das aulas anteriores, um dos alunos tinha perguntado aos professores se conheciam), com Nuno Lopes, tendo

¹³ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=b9cD4sy7kUs> >, acedido em 15/05/2013.

¹⁴ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=iUW4YQsYCro> >, acedido em 15/05/2013.

¹⁵ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=5Vl_52ti52M >, acedido em 15/05/2013.

questionado os alunos se se poderia relacionar esta música com o texto “Boston Irish History”, ou com o filme “Far and Away”, para verificarmos se associariam o tema em comum, o da emigração, tendo uma das alunas questionado “in all of them people migrate to other country, right?”.

Projectámos depois os restantes *slides* da apresentação *Powerpoint* “Music Icons and symbols” e questionámos à turma se sabiam o nome dos vários músicos / grupos de música representados. Ouvimos e vimos depois excertos do vídeo de dança e música flamenca “Flamenco, por Bulerias – Sara Baras”¹⁶ e do vídeo de sapateado irlandês “Riverdance, The Final”,¹⁷ Para que os alunos verificassem pontos em comum entre culturas diferentes. Encetámos depois um debate na turma procurando ouvir as opiniões dos alunos sobre se a música faz ou não parte da identidade nacional e pessoal, tendo todos os alunos da turma considerado que sim, e que a música expressa também a própria diversidade e pluralidade do ser humano. A turma leu de seguida o texto “Music Festivals: A New International Trend of Tourism” (anexo 23), e fez os exercícios seguintes. Expressando o texto a importância cada vez maior da música e dos seus festivais como uma das fontes de receitas do turismo a nível europeu, escolhemos este texto tendo em conta a sua incidência em duas realidades próximas dos alunos: os festivais de música e o turismo que os mesmos fomentam. Procurámos assim que os alunos reflectissem sobre este fenómeno crescente. Quando lhes perguntámos se já tinham experienciado esta realidade, vários dos alunos referiram já terem estado em alguns dos festivais mais conhecidos em Portugal, como os festivais “Sudoeste”, “Super Bock Super Rock”, “Optimus Alive”, contudo, ficámos surpreendidos ao referirem que nunca tinham assistido ao “Festival de Música de Setúbal”.

Com o intuito de verificarmos quais os materiais e quais as actividades que os alunos da turma 11ºH tinham gostado mais de ‘trabalhar’ no conjunto de aulas de inglês, efectuámos um questionário relativo às aulas em que utilizámos a música, canção e documentos audiovisuais, após as aulas que leccionámos. Dos 12 questionários respondidos, quando questionados sobre quais as actividades de que mais gostaram de realizar (anexo 33), cerca de 10 alunos referiram as actividades com audição de música como sendo as que mais apreciaram. Em relação aos materiais que mais os motivaram, destacaram-se os materiais utilizados na última aula, leccionada a 24/05/2013 (lições número 151-152, anexos 21-23), com 6 alunos a elegerem estes como os que mais os

¹⁶ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=OQ-ie12Eqck> >, acessido em 15/05/2013.

¹⁷ Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=P_VsB5f2sHw >, acessido em 15/05/2013.

motivaram, tendo alguns especificado como favoritos o *videoclip* e a música de Valete, "Meu País", com vários alunos a referirem que é uma música portuguesa, conhecem e gostam das músicas deste artista, e que contribuiu para ficarem a saber um pouco mais sobre o seu 'país e o mundo', 'ouvir as músicas fez-me sentir mais alegre', e a *cover* tocada em harpa da música "Somebody that I used to know", bem como os materiais das lições número 148-149, [anexo 18 (planificação) e 19 (ficha de aula)], destacando-se o vídeo "Tiny Guide to Belfast" e a lição número 150, em que continuámos com a exploração do filme "Far and Away", iniciada na aula anterior e efetuámos as actividades da ficha, "Visiting a Gospel Church in Harlem" (anexo 20). As músicas e os vídeos e filmes utilizados foram frequentemente apontados pelos alunos como sendo os materiais e as actividades em aula de que mais gostaram por serem actividades 'diferentes', 'são dinâmicos' e 'tornam as aulas mais interessantes e menos aborrecidas'. Ainda que as fichas de trabalho, nomeadamente os exercícios de interpretação de texto, e a gramática tenham sido apontados como os exercícios que menos gostaram de trabalhar, vários alunos referiram também que gostaram de trabalhar a ficha "Irish Potato Famine - Boston Irish History" (anexo 19), não só pela comparação deste texto com o filme "Far and Away", mas também porque consideraram que aprenderam 'coisas novas' e 'interessantes' sobre a história da Irlanda.

3.2. Aulas de Espanhol

Mediante propostas da nossa parte e sugestões da parte da professora orientadora Sandra Dias, seleccionámos partes de algumas das unidades do 2º e 3º períodos para serem por nós leccionadas na nossa PES, com um número mínimo de 10 aulas (a perfazer um total de 900 minutos) a serem observados e avaliados pela professora orientadora cooperante. Elegemos como principal fonte a *internet*, tendo sido também consultados outros manuais, gramáticas e livros de exercícios para a preparação e didáctica das nossas aulas. Indo ao encontro de sugestões da professora orientadora, evitámos recorrer a exercícios e materiais do livro de aluno adoptado na escola, procurando desta forma promover a autonomia na pesquisa e tratamento de materiais a serem utilizados nas aulas.

As planificações das aulas que leccionámos foram previamente analisadas e efetuadas sugestões e possíveis alterações das mesmas, seguindo as indicações da professora orientadora. Seguimos os temas/tópicos e matérias contidos em cada unidade já previamente definidos pelos programas do Ministério da Educação e pela “Planificação Anual da disciplina de Espanhol Formação Específica”, para a turma 10°F, e Comunicar em Espanhol para a turma 11°H, planificações preparadas pela professora orientadora Sandra Dias. Não tendo sido possível utilizar canções em todas as aulas que leccionámos, tentámos potenciar as mesmas em consonância com os temas e as matérias das aulas em que as utilizámos. No manual de espanhol adoptado pela escola para a turma 10°F, *Español en marcha A1+A2 Nivel Básico, Libro del alumno*, e também no respetivo *cuaderno de ejercicios* não existe qualquer exercício com letras ou partes de letras de canções, ainda que existam exercícios de interpretação de texto e preenchimento de espaços em branco, bem como de audição relativos a dados biográficos de vários cantores da música hispano-americana, como o sejam Carlos Gardel (97), Celia Cruz (97), Enrique Iglesias (162) ou Luz Casal (168), no manual. O exercício que mais se aproxima da utilização da música é o exercício 2 da página 61, onde se pede para que se escutem quatro trechos de diferentes ritmos de música e se pede para relacionar os mesmos com o nome correspondente (tango, rancheira, flamenco e salsa). Também no manual adoptado pela escola para a turma 11°H, disciplina de Comunicar em Espanhol, *Bienvenidos, Nivel 2, Español para Profesionales, Turismo y Hostelería, libro del alumno, enCLAVE*, não existem exercícios de audição e letras de canções, apesar de serem frequentes os exercícios de audição para desenvolvimento da compreensão auditiva. Somente no *Cuaderno de ejercicios* deste manual é que existe apenas um exercício com uma letra de canção, “Groenlandia”, do grupo espanhol *Zombies*, sem que seja proposta a audição da mesma, pedindo-se aos alunos para que completem os espaços em branco com as palavras do quadro ao lado, se indique quais os verbos que constam na letra, quais as palavras relacionadas com geografia e se listem quais os destinos geográficos onde se fala espanhol, e que línguas se falam nos restantes lugares (39).

Inserida na unidade didáctica “Salud y enfermedad”, a quarta aula que leccionámos a espanhol na turma 10°F, no dia 27/02/2013 (anexo 24), tinha como principais objectivos que os alunos aprendessem a descrever partes do corpo, contribuir para que os alunos compreendessem o significado de algumas expressões idiomáticas e também para que os alunos falassem de doenças e seus sintomas. Neste sentido,

iniciámos esta aula perguntando à turma sobre quais as partes do corpo que sabiam dizer em espanhol. Alguns alunos referiam “la mano”, outros perguntavam entusiasmados “professor, como é que se diz cabeça, olhos...?”. Após termos listado no quadro algum vocabulário do corpo humano, distribuámos as fichas para esta aula, onde na primeira página, “Hoja de actividad 1” (anexo 25), foi colocada a imagem de uma ginasta e pedimos aos alunos para escreverem as partes do corpo numeradas. Após a correção em voz alta deste exercício, foi feito o exercício de espaços em branco por preencher com nomes de partes do corpo por forma a formar frases que correspondessem a algumas expressões idiomáticas, e pedimos aos alunos que inferissem os significados das expressões idiomáticas através das frases listadas no segundo exercício. Escrevemos de seguida alguns tipos de sintomas de doença no quadro e algumas expressões e frases usadas para descrever sintomas como *estar resfriado / mareado; ser asmático / alérgico a ...; doler la cabeza; dolor de garganta; no parar de estornudar; me molesta; picar todo el cuerpo*, entre outras. Explicámos aos alunos o verbo *doler* e, após o conjugarmos no quadro, pedimos aos alunos para que completassem com este verbo algumas frases e que as escrevessem nos seus cadernos. Contextualizámos depois à turma o cantor Juan Luis Guerra e indicámos que iriam escutar uma música deste artista, após efectuarem o primeiro exercício do Grupo II, onde é solicitado que se organizem as diferentes palavras como pertencentes ao campo léxico de: *Síntomas / Exámenes Médicos / Materiales / Medicinas / Personas*. Mostrámos de seguida o vídeo da canção “El Niágara en bicicleta”¹⁸ sem som e questionámos qual seria o tema desta canção que iriam ouvir de seguida. Esta actividade revelou-se fácil, pois com a ajuda do exercício anterior, e com a cena de queda da bicicleta e outras cenas dentro de um hospital mostradas no vídeo, os alunos rapidamente consideraram que era “sobre uma pessoa, o cantor que caiu de uma bicicleta e teve de ir ao hospital.” Seguiu-se a audição e preenchimento dos espaços em branco com palavras retiradas do exercício 1, grupo II. Após termos ouvido a resposta de dois alunos sobre o que a canção nos conta, explicámos à turma que uma das frases da letra, “pasar el Niágara en bicicleta”, é uma expressão muito utilizada na República Dominicana, de onde é originário o cantor, e que a mesma se usa para descrever a superação de uma situação muito difícil. O quinto exercício teve de ficar para trabalho de casa, pois já não restava tempo de aula suficiente para que os alunos pudessem concluir a tarefa pedida. Conforme fez notar a professora

¹⁸ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=b4i7tbqKWp4> >, accedido em 11/02/2013.

orientadora relativamente a esta aula, ainda que tenhamos integrado conteúdos léxicos e culturais e que a canção e o vídeo fossem pertinentes para o tema da aula, a planificação era de facto extensa e o tempo deveria ter sido melhor controlado, pois algumas actividades acabaram por consumir mais tempo de aula do que o previsto.

Na aula de dia 15/05/2013, na turma 10°F, inserida na Unidade Temática “El Consumo” (planificação em anexo 26), pretendemos contribuir para que os alunos reflectissem sobre os temas “Compras y el Consumismo”, e que aprofundassem conhecimentos sobre os graus dos adjetivos. Iniciámos a aula projectando as três imagens que constam na ficha 0 (anexo 27), apenas projectada, e colocámos várias questões à turma (conforme consta na planificação, anexo 26), tendo propositadamente seleccionado uma imagem que sabíamos que seria reconhecida de vários alunos da turma, a imagem da protagonista do filme “Confessions of a Shopaholic” traduzida para espanhol como “Confesiones de una compradora compulsiva”, a que vários alunos referiram de imediato conhecerem a história, pois já tinham visto o filme. Após este *warm up*, explicámos à turma que íamos ouvir uma canção do grupo pop rock colombiano Aterciopelados, tendo sido efetuada uma breve contextualização do mesmo, pois nenhum dos alunos o conhecia. Pedimos à turma que completasse os espaços em branco por preencher antes de ouvirem a música, colocando as palavras em português e sabendo que a turma já tinha aprendido tais palavras em espanhol em aulas anteriores. Passámos de seguida o vídeo da música “Don Dinero”¹⁹. Vários alunos ouviam entusiasticamente a música, marcando o ritmo e cantando o refrão. Foi surpreendente ouvir alguns dos títulos (ficha 1 - anexo 28) que os alunos colocaram à música; uma das alunas indicou “Don Dinero y Doña Vida”, outro aluno sugeria “Vivir comprando”, entre outros títulos alternativos a “Don Dinero”. Se a maioria dos alunos indicava inicialmente que “com dinheiro pode-se comprar muitas coisas”, de que “necessitamos de dinheiro para viver”, após termos indicado que a música pretende criticar o consumismo na sociedade, e o facto de apesar de se poderem comprar muitas coisas com dinheiro, muitos outros elementos na vida do ser humano não têm preço, não se podem comprar, mas são muito decisivos para a nossa vida, e após a reflexão em turma também suscitada pela opinião de vários alunos, a turma concordou que a vida humana não se pode reduzir às trocas de dinheiro e produtos.

¹⁹ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=9VA01HmYRZ4> >, acedido em 04/05/2013.

Para que os alunos pudessem reflectir e aprofundar conhecimentos sobre o comportamento consumista, incluímos o texto “Consumidos por el Consumo” que, apesar de reduzido em relação ao seu tamanho original, requereu mais tempo na sua leitura e interpretação do que o inicialmente previsto, pois existiam várias palavras desconhecidas da turma, o que obrigou a várias paragens na leitura para a tradução e por vezes explicação de determinados significados. Na última parte da aula foram trabalhados os comparativos e grau superlativo conforme constam da planificação e na ficha 3 (anexo 28), tendo o sumário desta aula sido escrito na aula seguinte, pois já não restava tempo. Pareceu-nos que com esta aula a turma compreendeu a necessidade de se ter um espírito crítico em relação a muitas das mensagens difundidas pela publicidade e que pudemos contribuir para que os alunos tomassem consciência de que fenómenos como o consumismo são transversais a muitas sociedades, como o exemplifica a letra da canção “Don Dinero”. As actividades com a canção, que era desconhecida dos alunos, contribuíram para um maior dinamismo da aula, tendo vários dos alunos manifestado o seu agrado pela utilização da mesma.

No final do 3º Período, efectuámos um questionário (anexo 31) na turma para avaliar quais os materiais e actividades de que mais tinham gostado nas aulas de espanhol em que foram utilizadas músicas e documentos audiovisuais. Nos 26 questionários respondidos, destacaram-se claramente as aulas de dia 27/02/2013, correspondente à aula das lições 124-125, inserida na unidade didáctica de “salud y enfermedad” e a aula de dia 15/05/2013, correspondente às lições 175-176, com cerca de 21 alunos a referirem que gostaram principalmente do vídeo e audição da música “El Niágara en bicicleta” de Juan Luis Guerra e cerca de 20 respostas a mencionarem também o vídeo e audição da canção “Don Dinero” do grupo Aterciopelados. Os inquéritos mostraram a preferência dos alunos pela utilização de documentos áudio e vídeo, em detrimento das fichas de texto e da aprendizagem de gramática, com os verbos a serem frequentemente referidos pelos alunos como a matéria que menos gostaram de aprender.

Para a turma 11ºH, foram acordadas várias aulas a serem leccionadas, dentro da Unidade didáctica do Módulo 6 – Modalidades de Turismo / Destinos Turísticos, das quais destacamos a aula de dia 29/04/2013 (planificação em anexo 29). Tendo como principais objectivos contribuir para uma reflexão sobre o ecoturismo, aprofundar os seus princípios e categorias, bem como consciencializar os alunos para o respeito pelo meio ambiente, iniciámos a aula revendo alguns dos impactos positivos e negativos do

turismo bem como concluímos exercícios da ficha da aula anterior “El Impacto Ambiental del Turismo”.

Para o novo tópico ecoturismo, seleccionámos um vídeo, material autêntico da *internet*, “¿Qué es Ecoturismo?”²⁰, sobre o qual fizemos as perguntas que constam na ficha 1 (anexo 30). Era muito importante que a turma adquirisse conhecimentos sobre este tipo de turismo porque também fazia parte da matéria a ser avaliada no próximo teste de Comunicar em Espanhol que fizemos nesta turma. Para desenvolver os conhecimentos dos alunos sobre os princípios e categorias do ecoturismo adaptámos o texto da ficha 2 e criámos as perguntas de interpretação do exercício 1. Questionámos depois oralmente alguns alunos: “Indica 3 principios básicos del Ecoturismo”; “¿Se hace Ecoturismo en tu región? En caso afirmativo, ¿Cuál o cuáles ejemplos puedes nombrar?”; “¿A qué categoría creéis que pertenece(n)? e “¿Te gusta/gustaría hacer Ecoturismo?, ¿Por qué?”. Efetuámos de seguida as actividades com a canção “Amazonas”, tendo primeiro contextualizado o cantor Pedro Suárez Vértiz, desconhecido dos alunos, e explicado à turma que a letra estava relacionada com os temas do meio ambiente e poluição. Escolhemos a mesma tendo em conta a sua riqueza léxica e considerando que era um bom exemplo de material que oferecia várias possibilidades didáticas, seguindo a linha de Rodríguez López (810), que indica que a utilização de canções na aula de espanhol possibilita que os alunos possam adquirir e reforçar vocabulário, memória, criatividade, compreensão leitora, expressão escrita, compreensão verbal, expressão oral, pronúncia, gramática, conhecimentos da cultura dos países hispano falantes, sentido musical, coordenação motora e expressão artística. O primeiro exercício de preenchimento de espaços em branco acabou por se revelar mais difícil do que pensámos inicialmente, pois das quatro palavras pedidas, a turma acertou em duas apenas (*canción* e *contaminación*). Os títulos dados pela turma à canção mostraram-se apropriados – “la tierra en sufrimiento”; “la polución está matando”; “el cambio de la tierra”, entre outros. De seguida mostrámos o vídeo²¹ à turma, que animadamente seguia a letra da canção. Os alunos efetuaram depois os exercícios 5 e 6, tendo a turma apresentado algumas dúvidas em relação a que tempos verbais pertenciam alguns dos verbos presentes na letra, pelo que demos apoio individual a vários alunos. Consideramos que a letra da música, sendo rica em léxico,

²⁰ Disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=pHszR0R0_a4 >, acedido em 04/04/2013.

²¹ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=3T05sfqfOdu> >, acedido em 10/04/2013.

permitiu trabalhar verbos e vocabulário e contribuiu para uma melhoria dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

CONCLUSÃO

Depois de leituras e reflexões dos aspectos teóricos e metodológicos de estudos sobre a utilização da música, e dos programas das línguas inglesa e espanhola, que visaram orientar as nossas opções didáticas, seleccionámos as músicas e materiais que utilizámos na nossa PES, tendo em consideração aspectos como o nível linguístico dos alunos, as relações de temas, léxico, riqueza cultural e sociocultural dos materiais escolhidos com os objectivos definidos para as aulas e unidades leccionadas. Ao utilizarmos a música e a canção nas nossas aulas, procurámos desenvolver as competências comunicativas dos alunos, promovendo não só a capacidade de ouvir e de falar, mas também desenvolver as diversas actividades da língua.

Procurámos também potenciar a competência intercultural da música, que não se reduzindo à sua cultura de origem, contém em si uma dinâmica que contribui para que pertençam também à(s) cultura(s) do(s) seu(s) ouvinte(s) e aluno(s).

Devemos também referir o papel importante que a PES tem para o desenvolvimento e aprendizagem do professor. A nossa PES contribuiu também para que lidássemos com outras formas de ensinar, promovendo a partilha de conhecimentos e ideias relativos à docência, aos alunos, e ao próprio acto de ensinar. A importância deste trabalho, desta reflexão e diálogo de ideias foi decisiva para o que consideramos ser uma melhoria da nossa prática docente. No início da PES, as primeiras aulas que demos no 2º Período tendiam a utilizar materiais já previamente criados, recorrendo também a exercícios de manuais do aluno, com pouco recurso a materiais autênticos ou por nós adaptados para as nossas aulas, o que é notório quando, por exemplo, comparada a aula de Inglês leccionada a dia 10/01/2013 na turma 10ºF (anexos 5-8), com a aula de dia 24/05/2013, na turma 11ºH, (anexos 21-23). Também aqui verificámos uma melhoria, a PES contribuiu para desenvolver as planificações de aulas, que se tornaram mais eficazes e menos extensas. Notámos também uma melhoria na capacidade de criar e adaptar os próprios materiais para as aulas, o que não só aumenta a autonomia do docente, como contribui para uma maior dinâmica e diversidade de recursos a utilizar em aula, tornando-as menos centradas num mero seguir do manual, e contribuindo assim para que, com um trabalho de preparação adequado e adaptado a cada turma, considerando aspectos etários e socioculturais, as aulas se tornem mais motivadoras para os alunos. Constatámos que os materiais audiovisuais, como as

músicas, os *videoclips*, os filmes e os documentários foram de facto potenciadores da motivação e interesse dos nossos alunos. Sendo elementos constantes da vida dos alunos, estes contribuem para tornar as aulas de LE menos convencionais, e mais próximas da realidade dos alunos. Nos questionários que realizámos, a utilização da música nas aulas foi frequentemente considerada como ‘a música torna as aulas mais interessantes’, tendo também vários alunos referido que as aulas ficaram ‘mais divertidas’, ‘mais interactivas’, que as músicas ajudam ‘a ter mais conhecimento do mundo’, ‘a conhecer um pouco mais cada cultura’, e que também ‘ajuda a relaxar e a diminuir a tensão das aulas’. Acreditamos que as actividades que desenvolvemos e implementámos com recurso à música e à canção contribuíram para uma melhoria da motivação e dos conhecimentos dos alunos face às línguas e culturas inglesa e espanhola. Contamos, pois, continuar a recorrer à música e canção para melhoria das nossas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores.
<www.dgidc.min-edu.pt/.../data/.../quadro_europeu_comum_referencia.pdf>
(consultado em 12-05-2012).
- Batista, J. (2008). "Music and Song: A Learning Tool". In *Diálogos Pertinentes - Revista Científica de Letras, Franca (SP)*, vol.4, nº4. pp. 155-178.
<<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/228/182>>
> (consultado em 5/06/2013)
- Budden, Jo. "Using Music and Songs." *Teaching English*. 2008.
<<http://www.teachingenglish.org.uk/article/using-music-songs>>, (consultado em 12-11-2016).
- Carless, D., e K. Douglas (2011). What's in a song? How songs contribute to the communication of social science research, *British Journal of Guidance & Counselling*, vol.39:5, 439-454
<<http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2011.621522>>. (consultado em 12/08/2012)
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, Basic Books.
- Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Londres: Fontana Press.
- Green, Lucy (ed.) (2011). *Learning, Teaching, and Musical Identity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition..Harlow: Pearson-Longman.

Jiménez, J. F., T. Martín e N. Puigdevall (2009). “Tipología de Explotaciones Didácticas de las Canciones”. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, nº 9, pp. 129-140.

<http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf> (consultado em 03/06/2013)

Johnson, Lindy L. e Christian Z. Goering (eds.) (2016) *Recontextualized: A Framework for Teaching English with Music*. Roterdão:Sense Publishers.

McCarthy, M. (2009). “Re-thinking “Music” in the Context of Education”. Thomas A. Regelski e J. Terry Gates (Eds.). *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Dordrecht: Springer Science. 29-38.

Millington, N. (2011). “Using Songs Effectively to Teach English to Young Learners”. *Language Education in Asia*, vol. 2, nº 1, 2011, pp.134-141.

<<http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington>> (consultado em 31/05/2013)

Moreno, S. (2009). “Can Music Influence Language and Cognition?” *Contemporary Music Review*, vol. 28, nº 3, pp.329-345.

<<http://dx.doi.org/10.1080/07494460903404410>> (consultado em 03/06/2013)

Murphey, T. (1989). “The When, Where, and Who of Pop Lyrics: The Listener's Prerogative”. *Popular Music*, vol.8, nº. 2, pp.185-193

<http://www.kuis.ac.jp/~murphey-t/Tim_Murphey/Articles_-_Music_and_Song_files/WWHPopularMusic.pdf> (consultado em 28/05/2013)

Nascimento, M. (2009). “O Poema Canção no Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira”, *Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Diálogos Interamericano*, nº 38, pp. 109-121.

Nunan, D. (1989). “Designing Tasks for the Communicative Classroom.” Cambridge: Cambridge University Press, p.54.

- Paquette, K. R. e Rieg, S. A. (2008). "Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners". *Early Childhood Education Journal*, n. 3, pp. 227-232.
- Ribeiro, M. Del Carmen A. (2002). "Using Music Lyrics in Language Teaching: An Evaluation of Songbook For English", *Quinto Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas*, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 29-38.. <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6258.pdf>> (consultado em 31/05/2013)
- Rodríguez López, B. (2005). "Las Canciones en la Clase de Español como Lengua Extranjera." *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes*, pp. 806-816.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0804.pdf>
(consultado em 12/01/2013)
- Santos Asensi, J. (1995). "Música Española Contemporánea en el Aula de Español". *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, Centro Virtual Cervantes*, pp. 367-378.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0366.pdf> (consultado em 12-08-2012).
- Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 2ª edição. Londres: Macmillan.
- Smith, M. (2008) "Howard Gardner and multiple intelligences", *The Encyclopedia of Informal Education*, <<http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>>.
(consultado em 05-06-2013)
- Willis, B., Mason, K. (1994). "Canciones en la Clase: The Why and How of Integrating Songs in Spanish by English-Speaking and Bilingual Artists" *Hispania*, vol. 77, nº. 1, pp.102-109. <<http://www.jstor.org/stable/344461>> (consultado em 12-08-2012)

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

PROGRAMAS

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação 10º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês Nível de Continuação 10º, 11º e 12º Anos de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Programa Comunicar em Inglês – Componente de Formação Técnica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Programa Comunicar em Espanhol – Componente de Formação Técnica*. Lisboa: Ministério da Educação.

MANUAIS

Martins, C., C. Lopes e N. Rodrigues (2007). *Link Up – Inglês 10º Ano Nível de Continuação*. Lisboa: Texto Editora.

Castro, F., P. Ballesteros, I. Rodero e C.Sardinero (2005). *Español en Marcha -Nível básico A1+A2*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Goded, M., A. Hermoso, R. Varela (2005). *Bienvenidos Español para Profesionales Turismo y Hostelería Nivel 2*. Enclave-Ele.

Antolín, L., M. Goded, R. Varela (2005). *Bienvenidos Cuaderno de ejercicios Nivel 2*.

Enclave-Ele.

ANEXOS