



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ANNA LAURA POZZETTI DE ABREU

**Língua espanhola na UNATI (Universidade Aberta à
Terceira Idade) de Araraquara-SP: um trabalho
online com músicas em espanhol**



ARARAQUARA - SP

2024

ANNA LAURA POZZETTI DE ABREU

**Língua espanhola na UNATI (Universidade Aberta à
Terceira Idade) de Araraquara-SP: um trabalho
online com músicas em espanhol**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro

ARARAQUARA - SP

2024

A1621

Abreu, Anna Laura Pozzetti de

Língua Espanhola na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) de Araraquara-SP: um trabalho online com músicas em espanhol / Anna Laura Pozzetti de Abreu. -- Araraquara, 2023
121 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. Língua espanhola. 2. Idosos. 3. UNATI. 4. Música. 5.
Gerontagogia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANNA LAURA POZZETTI DE ABREU

Língua espanhola na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) de Araraquara-SP: um trabalho *online* com músicas em espanhol

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro

Data da defesa: 27/09/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Às minhas alunas de espanhol da UNATI, que tornaram este trabalho possível.

AGRADECIMENTOS

Às minhas alunas de espanhol da UNATI, que confiaram em mim e tornaram possível a realização deste trabalho. Agradeço muito por tudo o que aprendi com elas!

À UNATI, pela oportunidade de vivenciar esse contexto de ensino por mais de cinco anos.

Aos meus pais, Val e Moacir, pelo incentivo e por todas as oportunidades que me proporcionaram e ainda proporcionam. Às minhas irmãs, Anna Maria e Anna Lígia, por serem exemplos, pelo apoio, por sempre acreditarem em mim.

Ao Ramon, meu companheiro de vida, que acompanhou esse ciclo de perto, desde o processo seletivo até o seu encerramento, com muito carinho, encorajamento, afeto e ajuda, principalmente nos momentos de ansiedade e de celebrar cada etapa, cada pequena vitória.

Às amigas que, mesmo de longe, aliviaram a rotina, me ouviram e me ajudaram, em especial à Beatriz, à Jéssica e ao Gustavo, sempre me incentivando!

À Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro, pela orientação e por acreditar no desenvolvimento deste trabalho.

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, minha melhor amiga, por terem guiado meu caminho e, muitas vezes, me amparado na vida acadêmica.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Com o aumento da longevidade no Brasil (IBGE, 2021), aumenta também a demanda do público da terceira idade, o qual busca maior qualidade de vida (Della Bella, 2007), sendo a sala de aula considerada um ambiente propício para o contato social e a empatia entre professor e aluno (Pizzolatto, 1995). Dessa forma, o contato com línguas estrangeiras é um bom aliado para manter o cérebro em atividade, aspecto cuja importância é destacada por Villani (2007) e também porque promove a interação social, despertando a afetividade (Guimarães, 2006). Como materiais voltados especificamente ao ensino para a terceira idade são escassos no contexto das línguas estrangeiras, investigações que visam o aprimoramento de aulas para esse público são importantes (Della Bella, 2007), visto que é fundamental que o trabalho docente tenha práticas pedagógicas que levem em conta o contexto de aprendizagem na terceira idade, como algumas propostas por Scopinho (2009). As canções em espanhol sempre foram um grande interesse das minhas alunas durante os cinco anos em que estivemos juntas em sala de aula, três de forma *online*, devido à pandemia da COVID-19. E, com a ausência de investigações que tenham as canções como foco no ensino de línguas a essa faixa etária, a ideia foi realizar uma primeira experiência, com base no que dizem autores como Mata Barreiro (1996), Santos Asensi (1997) e Figueiroa (2011), que servisse de embasamento e que também fosse desenvolvida em outros contextos de ensino de espanhol (ou até de outras línguas estrangeiras) à terceira idade. O presente estudo, portanto, teve como objetivo fazer uma análise sobre o uso de canções no ensino de língua espanhola para um grupo de alunas da UNATI de Araraquara, por meio de dez encontros focados em trabalhar o idioma tendo as canções como os principais materiais. Outras bases teóricas importantes utilizadas no planejamento das aulas foram a gerontagogia, com Portero (1999), Carvajal Manso (2008), Zúñiga (2011) e Gil (2016) e a pedagogia pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006; e ORTALE, 2023), também levada em consideração no planejamento e execução deste trabalho. Assim, buscamos entender o que as alunas pensavam sobre o uso de canções como base para as aulas (que ocorreram de forma *online*), desenvolvendo, junto a elas, atividades que foram executadas em aula e identificando, por meio do andamento dessas atividades, quais adaptações foram sugeridas pelas alunas no decorrer dos encontros. Para isso, uma pesquisa qualitativa foi realizada, mais especificamente um estudo de caso baseado em Lüdke e André (2014), coletando dados em um grupo de 11 alunas de língua espanhola da UNATI por meio de questionários, para responder às perguntas de pesquisa e chegar a resultados que pudessem ser úteis em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas à terceira idade. Assim, é possível abrir portas para outras investigações nesse sentido, a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente voltado a esse público.

Palavras-chave: Língua espanhola; Terceira idade; UNATI; Música; Gerontagogia.

RESUMEN

Con el aumento de la longevidad en Brasil (IBGE, 2021), aumenta también la demanda del público de la tercera edad, el cual busca más calidad de vida (Della Bella, 2007), siendo el aula un ambiente considerado propicio para el contacto social y la empatía entre profesor y alumno (Pizzolatto, 1995). De esta manera, el contacto con lenguas extranjeras es bueno para mantener el cerebro en actividad, aspecto cuya importancia destaca Villani (2007) y también porque promueve la interacción social, despertando la afectividad (Guimarães, 2006). Como los materiales destinados específicamente a la enseñanza de la tercera edad son escasos en el contexto de las lenguas extranjeras, las investigaciones destinadas a mejorar las clases para este público son importantes (Della Bella, 2007), ya que es fundamental que el trabajo docente tenga prácticas pedagógicas que tengan en cuenta el contexto de aprendizaje del adulto mayor, como algunas propuestas por Scopinho (2009). Las canciones en español siempre han sido un gran interés para mis alumnas durante los cinco años que estuvimos juntas en clase, tres *online*, debido a la pandemia de COVID-19. Y, con la ausencia de investigaciones que tengan las canciones como el principal material en la enseñanza de lenguas a ese grupo etario, la idea fue realizar una primera experiencia, con base en lo que dicen autores como Mata Barreiro (1996), Santos Asensi (1997) y Figueiroa (2011), que pudiera ser base y que se desarrollara también en otros contextos de enseñanza de español (o incluso de otras lenguas extranjeras) a la tercera edad. El presente estudio, por lo tanto, tuvo como objetivo hacer un análisis sobre el uso de canciones en la enseñanza de lengua española para un grupo de alumnas de la UNATI de Araraquara, por medio de diez encuentros enfocados en trabajar el idioma teniendo las canciones como los principales materiales. Otras bases teóricas utilizadas en la planificación de las clases fueron la gerontagogía, con Portero (1999), Carvajal Manso (2008), Zúñiga (2011) y Gil (2016) y la pedagogía post-método (KUMARAVADIVELU, 2006; y ORTALE, 2023), también llevada en cuenta en la planificación y ejecución del trabajo. De esa manera, buscamos entender lo que las alumnas pensaban sobre el uso de canciones en las clases (que ocurrieron de forma *online*), desarrollando, junto a ellas, actividades que fueron ejecutadas en clase e identificando, por medio del progreso de esas actividades, qué adaptaciones han sugerido las alumnas durante los encuentros. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, más específicamente un estudio de caso basado en Lüdke y André (2014), recopilando datos en un grupo de 11 alumnas de lengua española de la UNATI a través de cuestionarios, para contestar las preguntas de investigación y obtener resultados que pudieran ser útiles en otros contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas a la tercera edad. Así es posible abrir puertas a otras investigaciones en este sentido, con el fin de contribuir a la mejora del trabajo docente dirigido al público de adultos mayores.

Palabras-clave: Lengua española; Tercera edad; UNATI; Música; Gerontagogía.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado acerca do tema	14
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Presente de subjuntivo como uma possibilidade futura (cuando...)	84
Figura 2 - Presente de subjuntivo como uma possibilidade futura (hasta que...)	85
Figura 3 - Presente de subjuntivo para expressar desejos e recomendações (quiero que...)	85
Figura 4 - Presente de subjuntivo para expressar desejos e recomendações (que...).....	85
Figura 5 - Presente de subjuntivo para expressar dúvidas, incertezas, possibilidades (tal vez, quizás...)	86

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	16
1.2 Perguntas de pesquisa	16
1.3 Objetivos	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Aprendizagem na terceira idade	18
2.2 Gerontagogia	27
2.3 Música no ensino de língua estrangeira	35
2.4 A pedagogia pós-método	41
3. PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 O estudo de caso	52
3.2 O perfil etário das alunas	57
4. OFICINA “ESPANHOL COM MÚSICA” (TALLER “ESPAÑOL CON MÚSICA”) UMA PROPOSTA <i>ONLINE</i> PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA À TERCEIRA IDADE	58
4.1 A estrutura da oficina	58
4.2 Planos de aula, andamento e desenvolvimento da oficina junto às alunas ..	63
Oficina “Espanhol com música” - 1	63
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 1	65
Oficina “Espanhol com música” - 2	66
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 2	68
Oficina “Espanhol com música” - 3	70
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 3	73
Oficina “Espanhol com música” - 4	75
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 4	77
Oficina “Espanhol com música” - 5	78
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 5	80
Oficina “Espanhol com música” - 6	82
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 6	86
Oficina “Espanhol com música” - 7	88
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 7	91
Oficina “Espanhol com música” - 8	93
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 8	97
Oficina “Espanhol com música” - 9	99
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 9	102
Oficina “Espanhol com música” - 10	105
Sobre o desenvolvimento da Oficina - 10	107
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	119

1. INTRODUÇÃO

Com o aumento da longevidade no Brasil, sendo a expectativa de vida de 77.0 anos para o total da população, sendo de 73.6 anos para homens e 80.5 anos para mulheres (IBGE, 2021), aumenta também a demanda do público idoso, que busca manter sua qualidade de vida por meio de variadas atividades. Essa busca pode ser por aprender algo novo, participar de grupos de dança, teatro e de outras expressões artísticas, por fazer trabalhos voluntários ou, ainda, por fazer viagens turísticas nacionais e internacionais.

Dessa maneira, o contato com uma língua estrangeira pode ser um bom aliado para manter-se em atividade e expandir a visão de mundo, principalmente quando pensamos que fazemos parte de um planeta marcado pela globalização, com rápida difusão de informações e constante avanço e uso da tecnologia, principalmente agora, após a conjuntura da pandemia da COVID-19, estando também os idosos inseridos na era digital e cada vez mais interessados em fazer parte disso ativamente. E fazer aulas de uma língua estrangeira também é uma oportunidade de, para além da aprendizagem, fazer parte de um grupo com interesses consonantes e conhecer diferentes aspectos culturais relacionados ao idioma estudado.

Foi o que observei ministrando aulas de língua espanhola na Universidade Aberta à Terceira Idade (mais conhecida pela sigla UNATI) de Araraquara por mais de cinco anos para alunas mulheres: o grande desejo de aproveitar a vida, fazer novas amizades, sentir-se parte de um grupo, viajar, aprender sobre diferentes culturas, além de estarem sempre conectadas a seus telefones celulares, seja nas redes sociais, seja buscando aplicativos, vídeos e, principalmente, músicas que auxiliem na aprendizagem da língua estrangeira que estudam. As músicas em espanhol sempre foram um grande interesse dessas alunas e sempre fizeram parte de nossas aulas, por isso foram escolhidas como o foco a ser analisado nesta investigação por meio de uma pesquisa qualitativa, mais especificamente um estudo de caso baseado em Lüdke e André (2014). Sendo assim e considerando a ausência de materiais didáticos e a escassez de práticas docentes e pedagógicas voltadas especificamente a esse público, faz-se necessário o desenvolvimento de investigações que visam o aprimoramento de aulas voltadas para a terceira idade.

No que tange à UNATI, seu principal objetivo, conforme o site da UNESP¹, é melhorar a qualidade de vida dos idosos, garantindo-lhes que sejam inseridos no contexto da universidade pública. O projeto foi institucionalizado em 2001 e é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX), oferecendo cursos em diversas unidades, estando presente em 21 (vinte

¹ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!terceira-idade>. Acesso em: 15 de nov. 2022.

e um) dos 24 (vinte e quatro) *campi* da UNESP. Os cursos de línguas estrangeiras se encontram em 8 (oito): Araraquara, Assis, Araçatuba, Botucatu, Guaratinguetá, Marília, São José dos Campos e Sorocaba². Vale ressaltar que há a presença da UNATI também em outras instituições estaduais e federais.

A unidade da UNATI de Araraquara conta com diversas atividades e cursos oferecidos que, antes da pandemia da COVID-19, eram realizados na Faculdade de Odontologia (FO), na Faculdade de Ciências e Letras (FCL), na Faculdade de Ciências Farmacêuticas (FCF) e no Instituto de Química (IQ), mas que atualmente estão sendo realizados de forma remota. Conforme a descrição presente no site:

O Núcleo UNATI/UNESP do Campus de Araraquara teve origem no Projeto Senior desenvolvido pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara desde 1995. A institucionalização da UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade - pela UNESP em 2001, contribuiu para o reconhecimento e consolidação do trabalho desenvolvido pela UNESP junto à população e para incentivar o envolvimento de docentes, funcionários e alunos de graduação e pós-graduação no Projeto. O Núcleo de Araraquara vem buscando a adesão da Comunidade da UNESP das quatro Unidades Universitárias distintas que compõem o Campus de Araraquara: Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Ciências e Letras, Faculdade de Odontologia e Instituto de Química. (UNATI, 2022).

Focando na questão das aulas de línguas estrangeiras, elas compõem o projeto de extensão “Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para a terceira idade”, criado em 2014 por conta do amplo interesse dos alunos que já faziam parte de outros cursos da UNATI. O projeto foi iniciado com as línguas italiana e inglesa, sendo a língua espanhola implantada em 2016³. Também são oferecidos, além do italiano, do inglês e do espanhol, o francês e o alemão. Vale ressaltar que o projeto não é contemplado com bolsas, logo os professores de línguas estrangeiras, alunos de graduação ou pós-graduação, são voluntários e também solidificam suas formações como professores, visto que, diante da escassez de materiais e práticas voltados especificamente a esse público, precisam estar sempre dispostos a preparar todos os materiais e recursos utilizados no momento da aula, estando sujeitos a acertos e erros.

Esse interesse em desenvolver um projeto de pesquisa relacionado ao ensino de língua espanhola no contexto da UNATI de Araraquara levou-me à realização de um levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado sobre o ensino de línguas estrangeiras à terceira idade. Buscando nos repositórios da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr) e da Universidade de Brasília (UnB) pelas palavras-chave línguas estrangeiras, terceira idade e UNATI, foram encontradas seis dissertações que conversam com o presente

² Informações retiradas de Margonari (2018).

³ Informações do início do parágrafo disponíveis em Margonari (2018).

trabalho por apresentarem experiências de sala de aula nesses moldes, porém ressaltamos que apenas uma trata do ensino de língua espanhola à terceira idade e nenhuma tem foco no uso da música no processo de ensino-aprendizagem a esse público. A ideia era selecionar apenas trabalhos de 10 a 15 anos atrás, no entanto, como a única dissertação sobre o ensino de espanhol nesse contexto era de 2006, o intervalo acabou ficando maior do que 15 anos, demonstrando mais uma vez a escassez de investigações a nível de mestrado sobre o tema escolhido para este trabalho. Mesmo assim, essas dissertações são relevantes para o desenvolvimento do projeto e, por isso, constam no quadro a seguir:

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico de dissertações de mestrado acerca do tema

Referência	Título	Fonte	Objetivo central	Resultado
GUIMARÃES, Giselle Lima (2006)	O ensino/aprendizagem em de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade - um estudo etnográfico de caso	Repositório da Universidade de Brasília (UnB) - Programa de mestrado em Linguística Aplicada	Identificação dos motivos pelos quais os aprendizes buscam um curso de língua estrangeira (espanhol) na terceira idade e dos principais problemas desses aprendizes na aprendizagem de LE. Análise de quanto os materiais e recursos didáticos estão adaptados para essa faixa etária.	Os motivos básicos são o uso de língua em viagens, o gosto pelo idioma, ocupação do tempo ocioso e manter-se em atividade. As principais dificuldades apontadas pelas alunas estão relacionadas a problemas físicos, como a visão fraca, audição limitada, memória e raciocínio mais lento. Já as adaptações de materiais e recursos didáticos a essa faixa etária são feitas pelos professores.
DELLA BELLA, M.A.A.G. (2007)	O ensino de idiomas para a terceira idade: enfoque específico no ensino de língua italiana	Repositório da Universidade de São Paulo (USP) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas	Compartilhamento de leituras, experiências e metodologias que facilitem o trabalho docente diante de necessidades e situações comuns voltada a um público entre 60 e 70 anos e aprimorar uma metodologia direcionada a essa faixa etária.	A pesquisadora chegou a várias conclusões sobre as necessidades dessa faixa etária, as quais refletem na preparação das aulas, por exemplo, atrelando os conteúdos com vídeos, músicas, debates, sendo importante aceitar sugestões e estarmos abertos às mudanças e adaptações.
SCOPINHO, Raquel Albano (2009)	Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade	Repositório da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - Programa de Pós-graduação de Linguística	Elencar aspectos constitutivos de materiais didáticos de LE, levando em consideração as características neurológicas, emocionais, cognitivas, socioculturais e afetivo-culturais do idoso, para aprimorar os materiais didáticos voltados a esse público.	A pesquisadora apresenta uma série de características pertinentes aos materiais didáticos voltados ao público idoso, como a autenticidade, a adaptação à faixa etária, contextualização, além de aspectos de layout e linguagem.

OLIVEIRA, Hélvio Frank de (2010)	À flor da (terceira) idade: crenças e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês)	Repositório da Universidade de Brasília (UnB) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada	Identificação e análise das crenças de aprendizagem de LE (inglês) de alunos da Terceira Idade no contexto de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e caracterizar as experiências desses alunos.	O pesquisador chegou a vários resultados traçando um paralelo entre crenças e experiências, considerando as vivências prévias dos aprendizes.
MORAES, Vivian Nadia Ribeiro de (2018)	Ensino de inglês para a terceira idade: Uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet	Repositório da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) - Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa	Identificação e reflexão sobre as necessidades e especificidades de aprendizes idosos de inglês como língua estrangeira no contexto UNATI/CEL. Além disso, visa organizar uma proposta didática utilizando o aplicativo Quizlet.	A pesquisadora chegou a um resultado positivo em relação à utilização da ferramenta, sempre ressaltando a importância da adaptação ao contexto específico da terceira idade, levando em consideração os aspectos emocionais, as necessidades e os interesses.
SALVATTO, Gabrielle Cristina Baumann (2018)	Abordagem autobiográfica no ensino de italiano LE para a terceira idade: uma proposta junto à UNATI	Repositório da Universidade de São Paulo (USP) - Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas	Produção de material didático específico para o contexto dos alunos da Terceira Idade e fazer uma contribuição à socialização e à inclusão dos idosos no mundo globalizado, revitalizando também as memórias dos alunos, que são de ascendência italiana predominantemente.	Por meio da abordagem autobiográfica, a pesquisadora produziu uma série de materiais de língua italiana voltados ao público idoso. Como foi utilizada uma abordagem que saía do modelo de ensino tradicional com o qual já estavam acostumados, havia uma certa resistência que foi sendo rompida aos poucos e os resultados da oficina foram muito positivos.

Fonte: elaboração própria, 2022.

O referencial teórico do presente trabalho foi baseado, principalmente, em estudos sobre aprendizagem na terceira idade, a gerontagogia, a música no ensino de língua estrangeira e a pedagogia pós-método. Sobre aprendizagem na terceira idade, temos Pizzolatto (1995), Guimarães (2006), Della Bella (2007), Scopinho (2009; 2014), Moraes (2018) e Salvatto (2018). Sobre a gerontagogia, recorremos a Portero (1999), Carvajal Manso (2008), Zúñiga (2011) e Gil (2016). Já sobre música no ensino de língua estrangeira, temos Cassany, Luna e Sanz (1994), Mata Barreiro (1996), Santos Asensi (1997), Figueiroa (2011), Oliveira (2013), Carrasco, Carnicer e Garrido (2016) e Alves (2021). E sobre o pós-método, recorremos a Kumaravadivelu (2003; 2006) e a Ortale (2023), que também explica detalhadamente o que propõe o autor dessa pedagogia.

1.1 Justificativa

Conforme mencionado anteriormente, as canções⁴ sempre estiveram presentes em nossas aulas de espanhol. No entanto, a forma como trabalhamos com os materiais varia de acordo com o público ao qual as aulas são destinadas e depende dos objetivos e motivações de cada público. Utilizar canções para ensinar inglês a adolescentes é diferente de utilizá-las para ensinar a gramática do português a crianças que, por sua vez, é diferente do uso de canções em espanhol no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola de uma turma de alunas da terceira idade. Diante disso e buscando trabalhar da melhor forma com a música no ensino de língua espanhola às minhas alunas da UNATI, deparei-me com a ausência de investigações sobre o tema e pensamos em como seria interessante desenvolver um estudo de caso que reunisse a opinião das alunas sobre variadas atividades, com diferentes canções em espanhol e suas sugestões de adaptações que atendessem suas demandas de aprendizagem.

A análise desses dados, portanto, buscou chegar a conclusões sobre o uso de canções em espanhol nesse contexto de ensino, o que as alunas consideraram mais importante, quais atividades se mostraram mais proveitosas. Tudo isso para dar voz às alunas e ser uma primeira ideia sobre o tema, uma ajuda para outras turmas da terceira idade cujos professores se interessem por também utilizar a música nas aulas. É necessário chamar a atenção para a importância de pensarmos nas melhores práticas destinadas a esse público, utilizando os recursos didáticos da melhor forma possível na elaboração de materiais e indo em consonância com suas opiniões, com o que pensam, com o que acreditam. Este estudo de caso, portanto, vem como uma iniciativa para que o tema seja trabalhado com outras turmas de espanhol para a terceira idade, ou com turmas de outras línguas estrangeiras para a terceira idade e para que novas investigações sejam desenvolvidas, aprimorando os materiais, o trabalho docente e as práticas pedagógicas destinadas a esse público.

1.2 Perguntas de pesquisa

O presente trabalho busca responder às seguintes questões: O que alunas de língua espanhola da Universidade Aberta à Terceira Idade de Araraquara pensam sobre o uso de canções nas aulas? Construindo atividades relacionadas à música juntamente a um grupo específico de alunas, dando voz a elas com seus gostos e opiniões, quais adaptações foram sugeridas por esse grupo específico de alunas idosas para atender suas demandas de aprendizagem de espanhol?

⁴ Neste trabalho, os termos canção e música serão utilizados como sinônimos.

1.3 Objetivos

Geral: Fazer uma análise sobre o uso de canções em espanhol no ensino de língua espanhola para um grupo de alunas da UNATI de Araraquara.

Específicos:

1. Compreender o que as alunas pensam sobre o uso de músicas para a aprendizagem de língua espanhola durante as aulas.
2. Desenvolver, junto a elas, atividades diversas com canções para nossas aulas de língua espanhola, dando voz às suas opiniões.
3. Identificar quais adaptações foram sugeridas por esse grupo de alunas e quais atividades se mostraram mais interessantes e proveitosas de acordo com as impressões das alunas e minhas próprias impressões como professora.

Além dessa Introdução, o presente trabalho possui outras quatro seções, que estão descritas a seguir:

Na seção 2, consta o referencial teórico que fundamenta esta investigação, abordando autores que discorrem sobre o processo de aprendizagem na terceira idade, o conceito de gerontagogia, o uso da música no ensino de línguas estrangeiras e as características da pedagogia pós-método, a qual também tivemos como referência para a realização do projeto.

A seção 3, por sua vez, apresenta o percurso metodológico deste trabalho, com as etapas do estudo de caso, o contexto educacional da pesquisa e participantes.

Em seguida, a seção 4 traz toda a estrutura da Oficina “Espanhol com Música” realizada com o grupo de alunas da UNATI, com os planos de aula, o andamento das atividades e vários comentários e opiniões das alunas, além dos comentários da professora pesquisadora.

Por fim, a última seção é de Considerações Finais, para trazer a análise e discussão dos resultados obtidos por meio da coleta de dados, sistematizando as conclusões e respondendo às perguntas de pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Aprendizagem na terceira idade

O aumento da longevidade e, conseqüentemente, da população idosa é um fato embasado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pela Organização Mundial da Saúde, conforme previsões compiladas por Bianchi (2021) sobre o mundo e sobre o Brasil:

Muitos são os dados que embasam esse fato, dentre eles, podemos citar a previsão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2004), a qual afirma que em 2050 o mundo terá 1 bilhão e 900 milhões de pessoas idosas. Além disso, a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) é de que, também em 2050, o Brasil será o sexto país em número de idosos (PRODIDE, 2004 apud LIMA) (Bianchi, 2021, p. 11).

E nesse processo de envelhecimento, manter-se em atividade física, cerebral e social é essencial para garantir que esse ele ocorra de forma mais natural e mais saudável. Osle (2020) destaca o aumento da população idosa, com uma previsão da Organização das Nações Unidas entre os anos de 2015 e 2030 e a importância de realizar atividades que abrem caminhos para uma melhor qualidade de vida nessa fase:

O número de pessoas idosas cresceu de maneira estável nas últimas décadas. A Organização das Nações Unidas (2015) prevê um aumento de 56% no número de adultos maiores de 60 anos entre os anos de 2015 e 2030. A investigação mostra que o processo de envelhecimento se associa normalmente não só com um deterioro biológico, mas também com enfermidades neurodegenerativas, como a demência e o Alzheimer (Antoniou, Gunasekera y Wong, 2013). Certas experiências, tais como a aprendizagem de uma segunda língua, podem ser cada vez mais relevantes para tentar frear esse deterioro cognitivo (Osle, 2020, p. 11, tradução própria)⁵.

E é notável como a preocupação com o bem-estar está cada vez mais presente entre as pessoas da terceira idade, que buscam variadas atividades e cursos, conforme Della Bella (2007)

O Percebe-se também que os idosos vêm demonstrando estar cada vez mais atuantes e mais preocupados com seu próprio bem-estar físico e psicológico e, por isso, procuram exercer atividades em que possam se afirmar como indivíduos tão capazes quanto qualquer outro. Entre as atividades escolhidas, destacam-se desde cursos de informática, idiomas até atividades esportivas como ciclismo, musculação, corrida, natação, dentre outros (Della Bella, 2007, p. 29).

⁵ El número de personas mayores ha crecido de manera estable en las últimas décadas. La Organización de las Naciones Unidas (2015) predice un aumento de un 56% en el número de adultos mayores de 60 años entre los años 2015 y 2030. La investigación muestra que el proceso de envejecimiento se asocia normalmente no solo con un deterioro biológico, sino también con enfermedades neurodegenerativas como la demencia y el Alzheimer (Antoniou, Gunasekera y Wong, 2013). Ciertas experiencias, tales como el aprendizaje de una segunda lengua, pueden ser cada vez más relevantes a la hora de intentar frenar ese deterioro cognitivo.

Podemos afirmar que essa busca por diferentes atividades nessa fase da vida também está relacionada à vontade de aproveitá-la ao máximo e de, em um momento da vida no qual tem mais tempo para si, após a aposentadoria, por exemplo, fazer o que gosta, aprender coisas novas por prazer e não por obrigação, ainda conforme a autora:

Estes adultos maduros parecem sentir uma forte necessidade de aproveitar ao máximo todo o tempo que possuem. Cada dia transcorrido simboliza mais uma conquista, mais uma etapa superada, uma chance a mais para aproveitar o momento presente e continuar participando, evoluindo, aprendendo e fazendo o que gostam e julgam ser realmente relevante em suas vidas. Finalmente é chegado o momento em que todas as escolhas são feitas exclusivamente por prazer, não mais por obrigação como quando eram mais jovens (Della Bella, 2007, p. 30).

Além da vontade de aproveitar a vida com o que gostam, também veem como um ato de autocuidado, de se manterem saudáveis não só fisicamente, mas também mentalmente, buscando diminuir sintomas depressivos:

Com mais tempo para si mesmos, os idosos buscam atividades que proporcionem não só prazer como benefícios à saúde. Engajar-se em atividades como cursos de idiomas, música, dança e atividades físicas que, segundo especialistas, além de contribuir positivamente na prevenção de doenças degenerativas, trazem mais disposição (física e mental), propiciam uma melhor sociabilização e contribuem para a diminuição de possíveis momentos de depressão ou solidão (Della Bella, 2007, p. 31).

E para manter o cérebro em funcionamento, é importante combinar fatores orgânicos e sociais, conforme Villani (2007):

Estudos da área da neurologia têm mostrado que o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento podem oferecer uma melhora considerável se houver uma combinação de fatores culturais, sociais, de trabalho e de atividades de lazer. Assim, manter o cérebro em boas condições é reflexo de fatores orgânicos e sociais (Villani, 2007, p. 174 apud Margonari, 2018, p. 6).

Guimarães (2006), baseando-se em Fugate e Lamdin (1997) também ressalta a importância de manter as atividades mentais ativas para um bom funcionamento cerebral, visto que a capacidade cognitiva na velhice não deixa de existir e pode seguir sendo trabalhada por meio de atividades intelectuais:

Digno de nota é a ênfase dada ao fato de que a capacidade cognitiva na velhice não deixa de existir, exceto em casos de patologia. Ressalta-se ainda que o não uso do cérebro, ou seja, o não exercício intelectual, por outro lado, pode ser fonte de problemas de saúde. Dessa forma, é de vital importância que o idoso se envolva em atividades intelectuais (Guimarães, 2006, p. 33).

A autora, baseando-se em Pereira e Vieira (1996) também enfatiza a importância de associar atividades intelectuais à interação social, que também está relacionada a melhoras na função cerebral, sendo de suma importância nesse processo natural de envelhecimento e para a aprendizagem nessa fase da vida, que leva um pouco mais de tempo, mas ocorre:

As perdas fisiológicas são irreversíveis, porém, os fatores psicológicos podem ser revertidos. Pereira e Vieira (1996) salientam que o estímulo ambiental, ou seja, as interações sociais com diferentes grupos, exerceriam o papel fundamental de não permitir que ideias se cristalizem. No que se refere à aprendizagem, os idosos apenas levam mais tempo para atingi-la, mas após aprender, apresentam o mesmo desempenho dos jovens (Guimarães, 2006, p. 35).

Além das atividades intelectuais e da interação social, outro ponto importante nesse processo de manter-se em atividade na terceira idade e de garantir a aprendizagem nessa fase, é a afetividade, que vem para tornar o contexto da aula mais tranquilo e acolhedor contra o medo de errar, as inseguranças, entre outros percalços que podem causar angústia e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Guimarães (2006) discorre sobre isso e também apresenta uma frase de Moragas (2004) sobre o aproveitamento da experiência:

A afetividade parece exercer um papel fundamental no rendimento intelectual, pois os resultados inferiores dos idosos são atribuídos à atitude de angústia que os acomete, quando submetidos a uma avaliação. O medo de errar, a inexperiência da situação, a falta de confiança são condições que predis põem negativamente os idosos para a recepção e processamento de uma informação. Isso está em consonância com o que diz Moragas (Op. cit p.67), que, na velhice, a precaução na tomada de decisões está diretamente relacionada com o aproveitamento da experiência (Guimarães, 2006, p. 39).

Logo, é preciso que o ambiente de atividades intelectuais, no nosso caso, o contexto da aula, seja acolhedor e empático, considerando as preocupações e inseguranças do aluno idoso, para que ocorra de forma satisfatória a recepção e o processamento de informações. E como esse aluno está buscando aproveitar a vida, manter-se em atividade e aprender coisas diferentes porque realmente gosta e não por obrigação, o aproveitamento da experiência é diretamente proporcional à vontade de permanecer nesse processo de ensino-aprendizagem, tomando a decisão de seguir estudando. Sendo assim, recorreremos novamente à Guimarães (2006):

Se o assunto for de grande interesse, a aprendizagem será mais rápida, assim como ocorre com qualquer aprendiz. A dificuldade do idoso pode ser facilitada pelo uso de técnicas adequadas. Nas atividades que executam, os idosos devem usar seus conhecimentos, suas habilidades, sua sabedoria e experiência (Guimarães, 2006, p. 40).

Sobre facilitar a dificuldade do idoso por meio de técnicas adequadas, levando em consideração os conhecimentos e habilidades, a sabedoria e a experiência da terceira idade, abordaremos agora algumas bibliografias que falam mais sobre a necessidade de trabalharmos com materiais que sejam pensados para esse público. Contudo, diante da escassez de materiais e práticas pedagógicas específicos para o ensino de língua estrangeira ao aluno da terceira idade, abordaremos também algumas crenças sobre a aprendizagem nessa fase da vida, como elas podem ser prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem e algumas ideias baseadas especificamente nas vivências do aluno idoso para nortear a preparação de aulas e a elaboração de atividades pertinentes e condizentes com o perfil desses alunos. Começando com Della Bella (2007), sobre as crenças e prejuízos ligados a elas:

Dentre as crenças mais comuns sobre o aprendizado do idoso, estão as de que ele possui raciocínio lento, tem dificuldades de memorização e pronúncia, além de problemas físicos (principalmente auditivos e visuais) e psicológicos (principalmente a depressão e o sentimento de inferioridade) que muitas pessoas, erroneamente, creem atingir somente aos mais velhos. Na verdade, todas essas crenças construídas e alimentadas pela própria sociedade, só têm contribuído para gerar estereótipos que causam prejuízos tanto para alguns professores, que as julgam reais, como para os próprios idosos, os quais, muitas vezes, acabam absorvendo e validando esse pensamento. Aos professores, o prejuízo se dá quando acabam ensinando e exigindo um conteúdo muito abaixo do que seria o normal, desmerecendo o potencial dos alunos. Já aos idosos, pode levá-los a não perseguir e realizar seus sonhos, isto é, deixando de lado o desejo de aprender e de se lançarem aos desafios, desvalorizando suas próprias capacidades (Della Bella, 2007, p. 19).

Conforme já foi mencionado anteriormente, as questões fisiológicas do envelhecimento são irreversíveis e as patologias também podem aparecer, no entanto, devemos ressaltar que a terceira idade não se resume a isso, pois, como também já vimos anteriormente, a busca por manter-se em atividade nessa fase da vida também é uma realidade. É preciso atender às necessidades e preferências do aluno idoso, mas limitá-lo, de acordo com Della Bella (2007), é prejudicial tanto para o professor, que subestima o potencial desse aluno, trabalhando os conteúdos de forma superficial e básica, quanto para os alunos, que não se sentem capazes de aprender, de aceitar novos desafios. Dessa maneira, a autora também ressalta a relevância de, atualmente, realizar pesquisas e incrementar o trabalho docente e as práticas pedagógicas que colocam as turmas da terceira idade no centro, para encorajá-las e motivá-las cada vez mais:

Diante de um sistema cultural educacional que sempre privilegiou a infância e a juventude, pesquisar e incrementar novas perspectivas didáticas e metodológicas dirigidas aos idosos torna-se necessário, principalmente, pela razão do destaque e crescimento que o público idoso vem ganhando nos

últimos anos, mostrando que ainda está apto para enfrentar novos desafios, romper barreiras e superar dificuldades (Della Bella, 2007, p. 19-20).

Falaremos, portanto, das práticas pedagógicas voltadas para o ensino à terceira idade, apresentando perspectivas sobre metodologia, materiais didáticos, recursos a serem utilizados, procedimentos da prática docente, sempre retomando e considerando as vivências e experiências do aluno idoso. Della Bella (2007) dá algumas sugestões de recursos que deixam o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e até mais divertido e apresenta uma visão sobre a avaliação desse processo:

A escolha da metodologia e do material didático a ser utilizado deve seguir critérios que atrelem além de significado, um pouco de diversão ao aprendizado. Atividades como sessões de vídeo, músicas, transmissões via Internet, seminários, debates, entre outros, são sempre muito bem acolhidas entre os alunos idosos e trazem bons resultados. No que se refere à avaliação, todos os procedimentos têm como finalidade diagnosticar defasagens no aprendizado e elaborar novas estratégias que propiciem melhor aproveitamento do conteúdo que não foi bem assimilado para que os alunos tenham chances de sanar suas dúvidas e atingir melhores resultados. Professor e aluno colocando-se como aliados terão maiores chances de alcançarem juntos e da melhor maneira seus objetivos (Della Bella, 2007, p. 105).

Sobre os recursos didáticos, destacamos aqui o uso da música, que é o foco do presente trabalho e que abre portas para que utilizemos também outros recursos, como o uso de vídeos e a criação de debates e conversas sobre os temas apresentados. Sobre a avaliação, é justamente dessa forma que a Oficina “Espanhol com música” foi desenvolvida, para que as alunas não tivessem a angústia despertada por passarem por avaliação, como mencionado por Guimarães (2006) anteriormente. A ideia foi avaliar o desempenho das alunas ao longo das atividades e, por meio de suas respostas nos questionários, acertar as arestas para buscar atingir melhores resultados, realizando um trabalho em equipe como sempre desenvolvemos. E no que tange essa relação aluno-professor, Scopinho (2009) fala sobre ela, traçando um paralelo entre a vivência escolar dos alunos da terceira idade em um ensino conservador e o contexto atual dessa relação em sala de aula:

Na época escolar de boa parte deles, primava-se por um ensino conservador, no qual o docente era tido como o detentor do saber e o aluno como um ser subordinado e subjugado, em formação, que deveria se manter calado por boa parte do tempo. Só quando solicitado poderia se pronunciar; contudo, demonstrando, em sua fala, o respeito e o distanciamento social exigido pela situação. Pizzolatto (1995, p. 59) alerta que “o aluno da terceira idade traz consigo, inevitavelmente, resquícios do ensino tradicional de pelo menos quatro décadas atrás, onde o professor era visto (e também se fazia ver) como a absoluta fonte do saber em sala de aula”. Hoje em dia não é mais assim, o aprendente é estimulado a ter participação ativa na sala de aula. Por

consequente, seria aconselhável inserir esta “novidade” aos poucos, percebendo a aceitação da interação por parte deles, para que, gradativamente, se libertem das amarras impostas no passado (Scopinho, 2009, p. 63-64).

Por essa razão, é muito importante refletirmos sobre como devemos trabalhar com o aluno idoso, pois, ao mesmo tempo em que é inconcebível manter um ensino conservador nos dias de hoje, é preciso encontrar um meio termo entre as abordagens atuais, como a comunicativa, que pede uma participação ativa do aluno, e a vivência prévia do público da terceira idade. Logo, Scopinho (2009) continua sua fala, ressaltando que o trabalho docente e as práticas pedagógicas têm mais êxito com esses alunos quando estão pautadas em uma vertente menos radical da abordagem comunicativa, associando o ensino comunicativo com uma apresentação da gramática de forma explícita, mas sempre contextualizada, algo que também buscamos realizar na Oficina “Espanhol com música”:

Acreditamos que seguir a abordagem do ensino comunicativo radical não seria a melhor opção no presente momento do ensino e aprendizagem de LE para terceira idade. Na nossa visão, o docente alcançaria melhores resultados se optasse por uma vertente menos radical da abordagem. Uma sugestão seria a adoção de um ensino comunicativo acrescido da possibilidade do oferecimento da gramática de forma explícita e contextualizada, relevante e que possibilite a negociação dos significados, priorizando a competência comunicativa, tal como o ensino apresentado por Ellis (1997), Larsen-Freeman (2003), Fotos e Nassaji (2004) e Batstone (1994). (Scopinho, 2009, p. 64).

Outro ponto importante apresentado pela autora é algo que também buscamos nos encontros da Oficina: a ausência de uma pedagogia de ensino de línguas voltada para esse público faz com que a ação docente não tenha regras determinadas para acontecer, mas sim siga técnicas de trabalho. Para falar sobre isso, ela se vale de outras autoras que falam sobre como deve ser o clima em sala de aula para aplicar tais técnicas:

Ainda a esse respeito, Santos e Sá (in Neri e Freire, 2003) versam também sobre a metodologia de ensino para o público da terceira idade. Segundo elas, como não há uma pedagogia voltada para esse público, não existem regras determinadas para a ação docente; o que temos são técnicas de trabalho. “O modelo de ensino-aprendizagem que melhor se adapta a essa postura é aquele que reforça o pensamento divergente, a originalidade e a curiosidade. Esse modelo sugere estratégias de ensino que enfatizem questões provocativas, o uso de analogias, a descoberta por meio do acaso e a expressão intuitiva.” (op. cit, p. 96) Para aplicar esse modelo à prática é necessário que se crie um clima psicológico que promova um ambiente encorajador e positivo, no qual o idoso consiga se sentir livre para avaliar e criticar sem receio de se expor (Scopinho, 2009, p. 64-65).

Ressaltamos, portanto, a importância do ambiente encorajador e positivo diante das atividades propostas, para que as alunas se sintam livres para opinar sobre elas, pois suas opiniões foram muito importantes para a realização deste projeto. Além disso, Scopinho (2009), citando Cohen e Villani, Santos e Sá (*in* Neri e Freire, 2003), reúne também alguns outros procedimentos da prática docente que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira na terceira idade e que consideramos pertinentes para este trabalho, pois levam em consideração as particularidades, as preferências, as motivações e as necessidades:

1. Ter conhecimento do desenvolvimento físico, psicológico e social do idoso, e dos preconceitos e estereótipos vigentes em relação ao velho e à velhice; e saber da importância de se conhecer esses tópicos para sua atuação docente.
2. Estar consciente das perdas ocorridas no processo de envelhecimento: “o idoso já não possui a mesma acuidade visual e auditiva, por exemplo, o que interfere no tempo de execução das tarefas. Outras perdas podem levar o idoso a sentimentos negativos, de desvalorização e baixa auto-estima.” (op. cit., p. 93).
3. Dar constantemente feedback positivo e motivador. Como ainda a crença na inabilidade de aprender é considerável, o sentimento de insegurança demonstrado pelos aprendentes pode ser amenizado com palavras de incentivo.
4. Preparar atividades tendo sempre em mente o perfil do público da terceira idade. A preocupação de executar a tarefa com precisão requer mais tempo para sua realização; desse modo, as autoras indicam que se evite tarefas com tempo limitado.
5. Repetir as instruções diversas vezes, com propostas claras e objetivos bem definidos.
6. Evitar atividades que gerem competições de aprendizagem entre os aprendentes. O incentivo à cooperação é mais prudente do que a sugestão de competições entre eles.
7. Criar condições para que, na interação, todos do grupo tenham participação ativa. A convivência deve ser privilegiada e ocorrer de maneira saudável e não compulsória.
8. Ter ciência de que a experiência do aprendente é algo muito relevante para ele e que, em grande parte das vezes, ele deseja compartilhá-la com o grupo. O aprendente da terceira idade quase sempre tem um fato para contar relacionado com o tópico que está sendo abordado pelo professor e normalmente gosta muito de fazê-lo. “As atividades propostas precisam favorecer as colocações do aluno, e o professor deve estar preparado para realizar as associações entre o conteúdo e as experiências relatadas.” (Santos e Sá, *in* Neri e Freire, 2003, p. 95)
9. Conhecer o interesse dos seus aprendentes, pois a motivação de estarem em sala de aula, normalmente, é pelo prazer de estar lá. Se não for uma vivência prazerosa, existe a possibilidade de ele desistir do curso em questão. “Não é exagero dizer que o aluno idoso ‘só faz aquilo que realmente quer’, o que vai ao encontro de suas expectativas.” (op. cit.) (Scopinho, 2009, p. 62-63).

Todos esses procedimentos estão relacionados com o aporte teórico trabalhado até agora, mas, ressaltando o procedimento de número 8 apontado pelas autoras, sobre o desejo do aluno idoso de compartilhar suas experiências com o grupo, sendo que o professor deve estar

preparado para isso, agregando essas experiências ao conteúdo, é preciso abordar mais uma questão relevante para o processo de ensino-aprendizagem para a terceira idade: o contexto da sala de aula, o qual também tem suas particularidades. Sobre o ambiente de aula com esses alunos:

O ambiente é de muita descontração, gostam de estar sempre próximos ao professor e a cooperação entre todos é uma constante, tornando a aula um verdadeiro evento social, um ponto de encontro, um espaço de convivência, onde, além de aprender, compartilham experiências pessoais e criam um forte vínculo de amizade (Della Bella, 2007, p. 16).

Tendo o aluno idoso essa visão da aula como um lugar de compartilhamento de experiências, descontração e cooperação, vendo-a, até mesmo, como um evento social, é importante que o professor esteja preparado para isso, para que não fique limitando os alunos a todo momento, mas sim construa uma relação de empatia mútua, pois os alunos da terceira idade esperam por isso e, ao terem a aula como um lugar acolhedor, se sentem seguros para desabafar e expor seus problemas pessoais, opiniões e emoções. É criada uma relação realmente empática por meio das aulas. Conforme Pizzolatto (1995), um dos pioneiros na investigação sobre ensino de língua estrangeira à terceira idade:

Além de ver a sala de aula como um lugar propício para o contato social, para a formação de novas amizades, os alunos-sujeitos também apresentam fortes indícios de que necessitam da empatia do professor, ou seja, eles esperam que o professor compreenda os seus problemas, as suas necessidades e seja solidário com eles. Não é por acaso que [...] constantemente os alunos expõem os seus problemas pessoais, as suas emoções em sala de aula (Pizzolatto, 1995, p. 118).

Sendo assim, Pizzolatto (1995) também orienta os professores a controlarem a ansiedade por obter a produção dos alunos idosos na língua-alvo, no nosso caso o espanhol, e também a valorizar os objetivos e interesses dos alunos, mantendo o vínculo afetivo no contexto das aulas de língua estrangeira:

Em termos práticos, considerando os contextos de ensino aqui abordados, queremos dizer que o professor também precisa saber controlar a sua ansiedade em obter a produção (output) dos alunos na língua-alvo. Exigir dos alunos as já mencionadas repetições em coro do insumo dado ou ignorar os reais objetivos dos alunos apenas criará um distanciamento afetivo entre quem ensina e quem quer aprender na sala de aula (Pizzolatto, 1995, p. 122).

A afetividade é essencial no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois, conforme Arnold (2009):

A relação entre a aprendizagem e o afeto é válida em qualquer sala de aula e para qualquer matéria, mas na aprendizagem de uma língua não nativa, ela é crucial, dado que a autoimagem dos alunos é mais vulnerável quando eles ainda não têm o domínio do seu veículo de expressão – a linguagem (Arnold, 2009, p.147, apud Moraes, 2018, p. 62).

A relação entre aprendizagem e afeto é válida em qualquer contexto de sala de aula, mas principalmente na aprendizagem de uma língua estrangeira e, considerando tudo o que vimos nesta subseção, é notável como aprendizagem e afetividade devem estar ainda mais conectadas. Scopinho (2014) salienta o comportamento questionador do aluno da terceira idade, que deixa claro quais são suas dificuldades, o que gostam e o que não gostam, aspecto que a autora considera frutífero para o processo de ensino e aprendizagem de línguas:

Nas salas de aula da terceira idade é pouco provável que encontremos uma turma passiva em relação ao conteúdo ou ao modo como ele está sendo ministrado. Normalmente, esses aprendentes apresentam um comportamento questionador, explicitando suas dificuldades e os pontos fortes e fracos do que está em debate. A maturidade, a autoconsciência e a segurança advindas do passar dos anos fazem com que esses questionamentos sejam frutíferos para o processo de ensino e aprendizagem de línguas (Scopinho, 2014, p. 77-78).

Pensando em tantas informações e razões para o desenvolvimento de investigações sobre trabalho docente e práticas pedagógicas no ensino de línguas para a terceira idade, caminhamos para a conclusão desta subseção sobre aprendizagem nessa fase da vida, com Della Bella (2007) ressaltando essa relevância:

É justamente pensando no aluno idoso de hoje e do futuro, que as instituições de ensino, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e a formação docente precisam se organizar para atender satisfatoriamente a esse público em crescimento, o qual cada vez mais exigirá uma metodologia adequada e direcionada às suas expectativas e necessidades específicas (Della Bella, 2007, p. 104-105).

E, por fim, Carvajal Manso (2008) explica que o objetivo da aprendizagem nesta fase da vida vai muito além da aquisição de conhecimentos, buscando, também, um envelhecimento de crescimento social e intelectual:

Não se trata somente de transmitir conhecimentos, em nosso caso, um novo idioma, mas também de contribuir para que o envelhecimento seja de crescimento social e intelectual. A finalidade não é conseguir esse ou aquele diploma, mas sim aproveitar o ócio para aprender e criar momentos de relaxamento, de interesse e de felicidade (Carvajal Manso, 2008, p. 4)⁶.

⁶ No se trata sólo de transmitir conocimientos, en nuestro caso un nuevo idioma, sino contribuir para que el envejecimiento sea crecimiento social e intelectual. La finalidad que se persigue no es lograr tal o cual diploma, sino aprovechar el ocio para aprender y crear momentos de relajación, de interés y, en definitiva, de felicidad.

Na subseção a seguir, veremos o conceito de gerontagogia, que vem para complementar contextos educacionais de adultos idosos, buscando atender as necessidades de aprendizagem desses alunos.

2.2 Gerontagogia

Villani (2007) aborda, em sua tese de doutorado, a estranheza de conhecermos mais sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes do que de adultos e idosos, sendo que passamos a maior parte da vida como adultos, criando um paradoxo, segundo ele:

O homem passa a maior parte de sua existência como adulto. Deste modo, parece algo muito estranho que conheçamos muito mais sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes do que sobre o desenvolvimento de adultos e, muito menos, sobre o desenvolvimento dos idosos. O estudo acerca do envelhecimento faz com que se crie um paradoxo, no mínimo divertido: a velhice é jovem (Villani, 2007, p. 28).

Com essa ideia de que a velhice é jovem, buscando estudar sobre o desenvolvimento de adultos e principalmente de idosos, o autor defende a educação continuada para a população idosa, porém com alguns aspectos que devem ser considerados em relação às características específicas desse público:

A educação continuada pode ser um dos elementos que podem contribuir para o desenvolvimento, descontração e informação da população idosa. Alguns aspectos devem ser levados em consideração para que um programa educacional voltado a este segmento tenha uma boa margem de possibilidade de sucesso. Por exemplo, por minha experiência com alunos idosos, pude perceber que ser um bom professor dentro das expectativas tradicionais dos cursos e escolas (aquele que domina técnicas diversificadas e obtém “sucesso” em seu trabalho), nem sempre é garantia de eficiência no ensino do aluno da terceira idade. O estudante desta faixa etária tem várias características específicas que exigem, muitas vezes, do docente, habilidades e preparo especiais (Villani, 2007, p. 53).

Com o objetivo de atender às características específicas do aluno idoso, o termo gerontagogia passa a aparecer nos estudos sobre o tema. Assim, baseando-se em Portero (1999), Carvajal Manso (2008), Zúñiga (2011) e Gil (2016), esta subseção se encarrega de explicar em que consiste a gerontagogia, quais são suas características e a sua importância para o ensino e aprendizagem de alunos idosos.

Começando por Carvajal Manso (2008), que realizou um estudo de caso com alunos idosos de língua espanhola em uma universidade francesa, e sua afirmação sobre a importância de garantir o direito à educação de qualidade ao público da terceira idade e a aprendizagem de idiomas:

Nos ocuparmos dos nossos idosos não consiste somente em atentar-se ao seu colesterol e pressão, mas também passa por garantir seu direito de receber uma educação de qualidade que permita consolidar os saberes que já possuem e aprender coisas novas. Dentro desta ótica, a aprendizagem de idiomas é uma ferramenta multiuso, já que, em um mundo cada vez mais globalizado, favorece a interculturalidade e o respeito social, ajuda a abrir os horizontes e a relacionar-se socialmente (Carvajal Manso, 2008, p. 04, tradução própria)⁷.

E para garantir esse direito, o autor destaca que é preciso ter em mente que o aluno idoso, conforme já mencionado no presente trabalho, não aprende da mesma forma que a criança. E para atender essa especificidade de aprendizagem, portanto, nasceu a gerontagogia, que veio não da medicina, mas sim da educação:

Os idosos conservam intactas suas competências intelectuais, sobretudo se as seguem exercitando. Mas ser capaz de aprender não significa que se aprenda do mesmo modo que as crianças. Para dar resposta à especificidade desta aprendizagem, nasceu a gerontagogia: “Ciência educativa interdisciplinar cujo objeto de estudo é a pessoa idosa em situação pedagógica” (Lemieux, 1997). (...) Esta especialidade educativa - procede das ciências da educação e não da medicina - formula uma série de recomendações que é preciso levar em consideração no momento de planejar nosso ensino de ELE, e também quando tivermos que escolher e elaborar materiais didáticos (Carvajal Manso, 2008, p. 04, tradução própria)⁸.

Falaremos mais detalhadamente sobre o planejamento de aulas conforme os princípios da gerontagogia, mas vejamos inicialmente quando e como o termo surgiu e algumas de suas principais características. Com base em Portero (1999):

⁷ Ocuparse de nuestros ancianos no consiste sólo en vigilar su colesterol y la tensión, sino que también pasa por garantizar su derecho a recibir una educación de calidad que permita consolidar los saberes que ya se poseen y aprender cosas nuevas. Dentro de esta óptica, el aprendizaje de idiomas es una herramienta multiusos ya que, en un mundo cada vez más globalizado, favorece la interculturalidad y el respeto social, ayuda a abrir los horizontes y a relacionarse socialmente.

⁸ Los mayores conservan intactas sus competencias intelectuales, sobre todo si siguen ejercitándolas. Pero ser capaz de aprender no significa que se aprenda del mismo modo que los niños. Para dar respuesta a la especificidad de este aprendizaje, nació la gerontagogía: «Ciencia educativa interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica» (Lemieux, 1997). (...) Esta especialidad educativa - procede de las ciencias de la educación y no de la medicina - formula una serie de recomendaciones que habrá que tener en cuenta a la hora de planificar nuestra enseñanza de ELE, y también cuando tengamos que elegir o elaborar materiales didáticos.

A Gerontagogia se define como o ramo da Gerontologia ou das Ciências da Educação que se ocupa da formação das pessoas idosas. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo professor Almerindo Lessa em 1978 na Universidade de Évora e nos Estados Unidos por C.R. Bolton, como expressão de educação para pessoas de idade avançada. O professor A. Lemieux da Universidade de Quebec, a define, anos mais tarde, como a ciência aplicada cujo objeto de estudo se baseia no conjunto de métodos e técnicas selecionadas e reagrupadas em um corpus de conhecimento orientado em função do desenvolvimento do discente idoso (Lemieux, 1986). (...) Por outro lado, J. L. Vega destaca que a Gerontagogia começa a desenvolver-se criando novos modelos de formação de adultos, dadas as possibilidades e capacidades atuais de aprendizagem e desenvolvimento das novas gerações de pessoas idosas (Portero, 1999, p. 192, tradução própria)⁹.

Zúñiga (2011) também cita esses autores, falando da origem da palavra e destacando outros aspectos relevantes que são considerados pela gerontagogia:

Desde 1978 e graças aos trabalhos de Lessa em Portugal e Bolton nos Estados Unidos, vem-se utilizando o termo gerontagogia (do grego gerontagogeio ‘conduzir a uma pessoa de mais idade’) para fazer referência à educação oferecida às pessoas de idade avançada. (...) Como especialidade educativa, a gerontagogia propõe e recomenda certas fórmulas que temos que considerar na hora de planejar e desenvolver um curso de língua estrangeira e na escolha de materiais didáticos adequados. A gerontagogia considera a inteligência, os fatores cognitivos e os afetivos como elementos chave, já que são parte importante no processo de aprendizagem de um adulto idoso (Zúñiga, 2011, p. 05, tradução própria)¹⁰.

A autora ainda desenvolve a definição do que é inteligência e fatores cognitivos e afetivos para a gerontagogia segundo Lemieux (1992; 2001):

⁹ La Gerontagogía, se define como la rama de la Gerontología o de las Ciencias de la Educación que se ocupa de la formación de las personas mayores. El término fue utilizado por primera vez por el profesor Almerindo Lessa en 1978 en la Universidad de Évora y en Estados Unidos por C.R. Bolton, como expresión de educación para personas de edad avanzada. El profesor A. Lemieux de la Universidad de Quebec, la define, años más tarde, como la ciencia aplicada cuyo objeto de estudio se basa en el conjunto de métodos y técnicas seleccionadas reagrupadas en un corpus de conocimiento orientada en función del desarrollo del discente mayor (Lemieux, 1986). (...) Por otro lado, J. L. Vega Vega, señala que la Gerontagogía, comienza a desarrollarse creando nuevos modelos de formación de adultos, dadas las posibilidades y capacidades actuales de aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones de personas mayores.

¹⁰ Desde 1978, y gracias a los trabajos de Lessa en Portugal y Bolton en Estados Unidos, se viene utilizando el término de gerontagogía (del griego gerontagogeio ‘conducir a un viejo’), para hacer referencia a la educación ofrecida a las personas de edad avanzada. (...) Como especialidad educativa, la gerontagogía propone y recomienda ciertas fórmulas que tenemos que tener en cuenta a la hora de planificar y desarrollar un curso de lengua extranjera, así como la elección de materiales didáticos adecuados. La gerontagogía considera la inteligencia, los factores cognitivos y los afectivos como elementos clave, ya que juegan un rol sumamente importante en el proceso de aprendizaje de un A.M.

A definição de inteligência no contexto da terceira idade é muito diferente daquela que oferecem outros autores em outras disciplinas. Lemieux (2001) traz uma concepção mais “sofisticada” de inteligência da que se tem atualmente ao aplicar tipos de aprendizagem adequados a esta idade. Desta maneira, são destruídos os mitos que afirmam que a inteligência diminui na terceira idade. Os fatores cognitivos estão conformados pela memória, pela interferência ou repetição de eventos anteriores, que podem afetar a aquisição de novos conhecimentos; e os fatores afetivos incluem a motivação, a perda de velocidade, a saúde ou o grau de educação, entre outros (Lemieux, 1992) (Zúñiga, 2011, p. 06, tradução própria)¹¹.

Gil (2016) também se apoia no mesmo autor para destacar a importância do aproveitamento máximo da experiência prévia do aluno idoso:

A gerontagogia como o âmbito científico e profissional dedicado à intervenção socioeducativa com e para pessoas idosas também pretende originar uma atenção específica com a intenção de educar no aproveitamento máximo das capacidades e experiências que os idosos foram acumulando ao longo de suas vidas e hoje em dia costumam passar despercebidas em nossa sociedade (Lemieux, 1997, p. 35 apud. Gil, 2016, p. 245, tradução própria)¹².

A autora, além disso, aborda qual é a novidade da gerontagogia, levando em conta variadas características e particularidades do aluno idoso:

Sem dúvida, a novidade da gerontagogia é a referência ao caráter educativo do adulto idoso como mais um aspecto da pessoa, que, em seu modo de ser e atuar, demanda necessidades que devem ser interpretadas a partir de sua vertente pessoal e social, em conexão com seus interesses e capacidades (Gil, 2016, p. 246, tradução própria)¹³.

Em suma, a gerontagogia, que apareceu em 1978, em Portugal, por meio do trabalho de Almerindo Lessa, é um avanço em todos os contextos educacionais de alunos da terceira idade, um público que precisa, assim como qualquer outro, ter suas especificidades atendidas, considerando não só o caráter educativo, mas também o pessoal, social, ademais dos interesses e capacidades desses alunos. Entre esses contextos educacionais, a gerontagogia pode ter seus princípios aplicados também no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo assim,

¹¹ La definición de inteligencia en el contexto de la tercera edad es muy diferente a aquella que ofrecen otros autores en otras disciplinas. Lemieux (2001) pretende una concepción más “sofisticada” de la inteligencia de la que actualmente se tiene al aplicar tipos de aprendizaje que se adecúen a esta edad. De esta manera se destruyen los mitos que afirman que la inteligencia disminuye en la tercera edad. Los factores cognitivos están conformados por la memoria, la interferencia o repetición de eventos anteriores, que pueden afectar la adquisición de nuevos conocimientos; y los factores afectivos incluyen la motivación, la pérdida de velocidad, la salud o el grado de educación, entre otros (Lemieux, 1992).

¹² La gerontagogía como el ámbito científico y profesional, dedicado a la intervención socio-educativa con y para personas mayores, además pretende generar una atención específica con la intención de educar en el aprovechamiento máximo de las capacidades y experiencias que han ido acumulando los mayores a lo largo de su vida y que hoy en día suelen pasar desapercibidas en nuestra sociedad.

¹³ Sin duda la novedad de la gerontagogía, es la referencia al carácter educativo del adulto mayor como un aspecto más de la persona, que en su modo de ser y actuar, demanda unas necesidades que han de ser interpretadas desde su vertiente personal y social, en conexión con sus intereses y capacidades.

voltamos à Zúñiga (2011), que, com base em Fernández (1999), traz as principais orientações gerontagógicas:

Fernández (1999) resume as principais orientações gerontagógicas que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem:

- Orientações para a visão e audição. Referem-se ao acesso a todos os meios e aparatos para que diminuam os problemas de visão e audição dos participantes em uma aula de língua (letras grandes e nítidas, óculos, fones de ouvido, microfones).
- Fácil acesso às habilidades psicomotoras. Refere-se à facilidade de utilizar, em aula, bengalas, muletas, mesas amplas, etc.
- A diversidade de formas de aprendizagem por dificuldades com a perda de memória. Ou seja, ensinar o essencial, introduzindo chaves de conteúdos e procedimentos.
- Dar dinamismo à aula, adaptando o que se ensina com as experiências vividas pelo grupo.
- Reforçar a autoestima e o conceito do aluno por seu esforço positivo, dando-lhe a oportunidade de se auto-observar para que o mesmo possa aprender com seus erros (Zúñiga, 2011, p. 06, tradução própria)¹⁴.

Entre essas orientações, o segundo tópico mencionado se refere especificamente ao ambiente da sala de aula, algo que, no contexto em que este trabalho foi desenvolvido, não foi relevante, pois as atividades foram realizadas de forma *online*, com todas em suas casas. Já os outros tópicos são relevantes, visto que englobam não só questões físicas, como a visão e a audição, mas também psicológicas e emocionais, como considerar as diversas formas de aprendizagem, as experiências do grupo e a autoestima.

Portero (1999) também traz algumas orientações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do aluno idoso. As primeiras orientações da autora, sobre a visão, a audição e as habilidades psicomotoras, tratam, principalmente, assim como o segundo tópico das orientações anteriores, do ambiente da sala de aula, bem como de características físicas dos materiais. Elas sugerem materiais impressos adaptados à capacidade visual desse aluno, com letras e imagens maiores do que o habitual e não exigindo muito de sua visão periférica, a utilização de fones de ouvido, que a sala de aula seja em um lugar de fácil acesso, com mesas e cadeiras amplas e firmes e não muito baixas, com atitudes positivas em relação ao uso de bengalas e muletas.

¹⁴ Fernández (1999) resume las principales orientaciones gerontagógicas que se deben tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Orientaciones para la visión y la audición. Se refieren al acceso a todos los medios y aparatos para que disminuyan los problemas de vista y de oído de los participantes en una clase de lengua (letras grandes y nítidas, lentes, audífonos, auriculares, micrófonos).
- Fácil acceso a las habilidades psicomotoras. Se refiere a la facilidad de utilizar en clase bastones, muletas, mesas amplias, etc.
- La diversidad de formas de aprendizaje por dificultades en pérdida de memoria. Es decir, enseñar lo esencial, introduciendo claves de contenidos y procedimientos.
- Dar un dinamismo a la clase, adaptando lo que se enseña con las experiencias vividas del grupo.
- Reforzar la autoestima y el concepto del alumno por su esfuerzo positivo, dándole la oportunidad de autoobservarse para que él mismo pueda aprender de sus errores.

Considerando novamente que o desenvolvimento do presente trabalho foi realizado de maneira *online*, serão destacadas aqui, portanto, orientações metodológicas que fazem sentido no nosso contexto de ensino-aprendizagem. Veremos que as questões de memória, experiência prévia e autoestima do aluno se repetem:

- Nas dificuldades de memória, a diversidade de formas pelas quais a aprendizagem e a lembrança podem facilitar nas pessoas idosas, está a continuação: ignorar ou descartar a informação irrelevante do material, pedir ao professor que se concentre no essencial, introduzindo as chaves dos conteúdos e procedimentos; fazer uso permanente de listas, diagramas, etc;
- As orientações metodológicas para a motivação e as emoções perseguem a adaptação da nova informação nas experiências vividas pelos idosos, entre as quais se destacam: centrar o trabalho em atividades inovadoras, breves, concretas e variadas com um alto nível visual e bem estruturadas; partir dos interesses dos alunos e ir dirigindo-os ao mundo exterior, para sua maior participação neste.
- E por último, é importante fazer referência à autoestima e ao autoconceito, porque refletem a ideia que a pessoa idosa tem sobre suas capacidades cognitivas, atitudes e imagem pessoal. Nesta linha, a metodologia se orienta para o reforço positivo do aluno, permitindo-lhes que sejam eles mesmos e que se observem, desenvolvendo suas formas de ser e de se comportar, desenvolvendo também a ideia de que ainda há tempo para aprender com os erros (Portero, 1999, p. 196-197, tradução própria)¹⁵.

Além dessas orientações para um planejamento de aulas segundo os princípios gerontagógicos, no que diz respeito às formas de aprendizagem, Zúñiga (2011) apresenta mais detalhes sobre a maneira como pessoas maiores de 55 anos costumam aprender. Baseando-se em Kolb (1984), o estilo divergente de aprendizagem é salientado em comparação com o estilo convergente, juntamente com suas características:

15

- Por otra parte, en las dificultades de la memoria, la diversidad de formas en las que el aprendizaje y el recuerdo puede facilitarse en las personas mayores, se cita a continuación: ignorar o descartar la información irrelevante del material; pedirle al profesor que se concentre en lo esencial, introduciendo las claves de los contenidos y procedimientos; hacer uso permanente de listas, diagramas, etc;
- Las orientaciones metodológicas para la motivación y las emociones, persiguen la adaptación de la nueva información en las experiencias vividas por los mayores, entre las que destacan: centrar el trabajo en actividades novedosas, breves, concretas y variadas con un alto nivel visual y bien estructuradas; partir de los intereses de los alumnos e irlos dirigiendo hacia el mundo exterior, para su mayor participación en este.
- Y por último, es importante hacer referencia a la autoestima y el autoconcepto, porque reflejan la idea que la persona mayor tiene sobre sus capacidades cognitivas, actitudes e imagen personal. En esta línea, la metodología se orienta hacia el refuerzo positivo del alumno permitiéndoles ser ellos mismos y auto observarse, desarrollando las formas de ser y comportarse y desarrollar la idea de que aún hay tiempo para aprender de los errores.

Kolb (1984) afirma que, enquanto os jovens aprendem de maneira convergente, as pessoas maiores de 55 anos preferem um estilo divergente. Este estilo divergente se identifica com os indivíduos motivados em fazer descobertas, conhecer a razão das situações, das coisas e dos fenômenos. Em geral, são pessoas criativas, que possuem interesses culturais e que preferem a informação apresentada de forma detalhada, sistemática e com possibilidades de discussão. Tal estilo favorece a imaginação e dá importância às relações pessoais. Pelo contrário, o estilo convergente se identifica com os indivíduos que buscam o significado das experiências de aprendizagem e que planejam situações que dão lugar a experiências. Em geral, estas pessoas resolvem os problemas mais de modo intuitivo, por tentativa e erro, que por capacidade analítica (Zúñiga, 2011, p. 17, tradução própria)¹⁶.

A maneira divergente de aprendizagem, portanto, possui esses traços de criatividade, de descoberta, de aprender detalhada e sistematicamente, com possibilidades de discussão e favorecendo a imaginação e as relações pessoais. Em consonância com essa forma de aprendizagem, Carvajal Manso (2008), ao tratar da gerontagogia, também traz algumas orientações aos docentes que trabalham com o público da terceira idade. A primeira característica apresentada pelo autor é a flexibilidade:

É preciso ser flexível: é uma palavra chave. Sim, flexível para adaptar nossos planejamentos, para favorecer a mútua compreensão, para ajudar nossos alunos a superar os obstáculos, os bloqueios que possam surgir durante a aprendizagem. (...) O docente que trabalha com idosos não deve ter a função de um tecnólogo, de um “sabe tudo” que fala ex cathedra. É um facilitador, alguém que instaura um processo educativo baseado na comunicação e na participação e não na instrução. Se tivéssemos que colocar em uma balança o que ensinamos a nossos alunos e o que eles nos ensinaram, chegaríamos à conclusão de que o intercâmbio foi muito fluido em ambas direções (Carvajal Manso, 2008, p. 06, tradução própria)¹⁷.

Em seguida, Carvajal Manso (2008) também aborda, além da flexibilidade, a humildade e a profissionalidade docente, detalhando tais características:

¹⁶ Kolb (1984) afirma que mientras los jóvenes aprenden de manera convergente, las personas mayores de 55 años prefieren un estilo divergente. Este estilo divergente se identifica con los individuos motivados en hacer descubrimientos, conocer la razón de las situaciones, de las cosas y de los fenómenos. En general son personas creativas, que poseen intereses culturales y que prefieren la información presentada de forma detallada, sistemática y con posibilidades de discusión. Dicho estilo favorece la imaginación y da importancia a las relaciones personales. Por el contrario, el estilo convergente se identifica con los individuos que buscan el significado de las experiencias de aprendizaje y que planean situaciones que dan lugar a experiencias. En general estas personas resuelven los problemas de modo intuitivo, por tentativa y error, más que por capacidad analítica.

¹⁷ Hay que ser flexible: es una palabra clave. Sí, flexible para adaptar nuestros planteamientos, para favorecer la mutua comprensión, para ayudar a nuestros alumnos a superar los obstáculos, los bloqueos que puedan surgir durante el aprendizaje. (...) El docente que trabaja con mayores no debe tener la función de un tecnólogo, de un sabelotodo que habla ex cathedra. Es un facilitador, alguien que instaura un proceso educativo basado en la comunicación y la participación y no en la instrucción. Si tuviéramos que poner en una balanza lo que hemos enseñado a nuestros alumnos y lo que ellos nos han enseñado, llegaríamos a la conclusión de que el intercambio ha sido muy fluido en ambas direcciones.

Humildade, flexibilidade, profissionalidade: três palavras, três conceitos que devem estar sempre presentes na atuação do professor:

a) Humildade: sim, somos pessoas-recurso para a língua espanhola, mas não temos todas as respostas, longe disso. Não somos infalíveis e nos equivocamos. (...) O foco de interesse se desloca frequentemente do professor aos alunos para dar visibilidade e protagonismo às suas recordações, à sua memória e ao seu raciocínio.

b) Flexibilidade: ser capaz de se adaptar aos obstáculos do ensinar a pessoas idosas: enfermidades, ausências, diferenças de idade e de nível importantes dentro do grupo. É preciso ser flexível e tentar que nossos alunos também sejam. Aqui cabem também as ideias de paciência, tolerância e respeito mútuo: se um «jovem» de 65 anos fica impaciente porque um «idoso» de 87 tem problemas para estruturar suas frases, explicamos ao recém aposentado que não temos pressa e inclusive o encorajamos a ajudar a pessoa mais velha. Algo que, afortunadamente, costumam realizar sem que ninguém lhe peça, sobretudo se a coesão e a dinâmica do grupo são as ideais.

c) Profissionalidade: não se pode deixar o ensino de ELE nas mãos de apaixonados, de «animadores». É preciso que sejam profissionais motivados que tenham um projeto educativo, que preparem conscienciosamente suas aulas, que se envolvam. Atualmente, as pessoas entre 60 e 80 anos costumam desfrutar de boa saúde e querem seguir ativas socialmente. Por isso, merecem uma formação atualizada e de qualidade. Muitos de nossos alunos alcançaram, durante sua vida, um grande nível educativo e querem manter o que já sabem e aprender coisas novas (Carvajal Manso, 2008, p. 07, tradução própria)¹⁸.

Tais características docentes corroboram com as informações aqui apresentadas sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno idoso e auxiliam em seu desenvolvimento em sala de aula segundo os princípios gerontagógicos. Por fim, Gil (2016) apresenta a missão da gerontagogia como prática educativa e social:

¹⁸ Humildad, flexibilidad, profesionalidad: tres palabras, tres conceptos que deben estar siempre presentes en la actuación del profesor:

a) Humildad: sí, somos personas-recurso para la lengua española, pero no tenemos todas las respuestas, ni mucho menos. No somos infalibles y nos equivocamos. Si un catedrático jubilado de latín, griego y francés nos explica el origen de tal o cual diptongo o desinencia verbal o etimología, reconocemos su sabiduría y la aprovechamos. En nuestras clases de español contamos con personas que conocen muy bien la realidad española y latinoamericana, ya por haber vivido, ya por ir con frecuencia. Es indispensable apoyarse en estas vivencias y sacar provecho de ellas en el aula. Ello nos lleva a plantear un modelo en el que se integre el mutuo aprendizaje. El foco de interés se desplaza frecuentemente del profesor hacia los alumnos para dar visibilidad y protagonismo a sus recuerdos, a su memoria, a su razonamiento.

b) Flexibilidad: ser capaz de adaptarse a los obstáculos que conlleva el enseñar a personas mayores: enfermedades, ausencias, diferencias de edad y de nivel importantes dentro del grupo. Hay que ser flexibles e intentar que nuestros alumnos lo sean. Aquí dentro caben también las ideas de paciencia, tolerancia y respeto mutuo: si un «joven» de 65 años se impacienta porque un «viejo» de 87 tiene problemas para hilar sus frases, se le explica al recién jubilado que no tenemos prisa e incluso se le anima a ayudar a la persona más mayor. Algo que, afortunadamente, suelen realizar sin que nadie se lo pida, sobre todo si la cohesión y la dinámica del grupo es la idónea.

c) Profesionalidad: no hay que dejar la enseñanza de ELE en manos de aficionados, de «animadores». Hace falta que sean profesionales motivados que tengan un proyecto educativo, que preparen concienzudamente sus clases, que se impliquen. Actualmente las personas entre 60 y 80 años suelen gozar de buena salud y quieren seguir activas socialmente. Por ello, merecen una formación actualizada y de calidad. Muchos de nuestros alumnos han alcanzado durante su vida un gran nivel educativo y tienen ganas de mantener lo que ya saben y aprender cosas nuevas.

A missão da Gerontagogia, dentro do marco cultural e como prática educativa e social, estaria focada em multiplicar as defesas culturais, com objetivo de que as pessoas de mais idade possam acessar com maiores possibilidades o envolvimento em seus respectivos entornos sociais: não existem funções rígidas e nem definitivas associadas a uma idade. Por isso, tomando como base a potencial atividade dos idosos, a Gerontagogia fomenta uma maior qualidade de vida, porque concebe que a planificação, colocada em andamento de programas culturais e educativos, pode e deve chegar à autorrealização desejada propiciando uma visão transformadora no ser humano através de todas as suas dimensões: físicas, psicológicas, sociais e culturais (Gil, 2016, p. 246, tradução própria)¹⁹.

A autora continua e define que o foco da gerontagogia não está no envelhecimento em si, mas no processo educativo que é transformador para o indivíduo idoso, buscando atender as necessidades desse público:

O ponto de partida da Gerontagogia não é o envelhecimento, mas sim os processos educativos que convocam uma pedagogia para o adulto idoso propiciando uma visão mais crível e possibilitadora, ou seja, transformadora da educação como processo que está intervindo no ser humano em todas as suas dimensões, tanto físicas como psicológicas, sociais e culturais. É evidente que a Gerontagogia tem como objetivo abrir vias de exploração às novas necessidades educativas da população adulta idosa (Gil, 2016, p. 246, tradução própria)²⁰.

Depois de conhecer os princípios gerontagógicos, a próxima subseção apresenta e discorre sobre o uso da música no processo de ensino de línguas estrangeiras.

2.3 Música no ensino de língua estrangeira

Nesta subseção, trazemos alguns autores que fundamentam nossa escolha por trabalhar com a música no ensino de língua espanhola na UNATI. Primeiramente, vamos tratar do valor didático da música nas aulas de línguas estrangeiras, ressaltando, também, os preconceitos que existem sobre sua utilização nesse contexto. Posteriormente, abordaremos algumas formas de trabalhar com músicas em sala de aula, as quais foram utilizadas no desenvolvimento da Oficina “Espanhol com música”.

Sobre o valor didático da música:

¹⁹ La misión de la Gerontagogía, dentro del marco cultural y como práctica educativa y social, estaría enfocada a multiplicar las defensas culturales con objeto de que las personas de más edad puedan acceder con mayores posibilidades a vincularse a sus respectivos entornos sociales: no existen roles rígidos, ni funciones definitivas asociadas a una edad. Por ello, tomando como base la potencial actividad de los mayores, la Gerontagogía fomenta una mayor calidad de vida, porque concibe que la planificación, puesta en marcha de programas culturales y educativos, puede y debe tender a la autorrealización deseada propiciando una visión transformadora en el ser humano a través de todas sus dimensiones: físicas, psicológicas, sociales y culturales.

²⁰ El punto de partida de la Gerontagogía no es el envejecimiento, sino los procesos educativos que convocan a una pedagogía para el adulto mayor propiciando una visión más creíble y posibilitadora, es decir, transformadora de la educación como proceso que está interviniendo en el ser humano en todas sus dimensiones, tanto físicas como psicológicas, sociales y culturales. Es evidente que la Gerontagogía tiene como objeto abrir vías de exploración a las nuevas necesidades educativas de la población adulta mayor.

Escutar, aprender e cantar canções em aula é uma prática de valor didático incalculável. São textos orais ideais para praticar aspectos como o ritmo, a velocidade e a pronúncia correta. O fenômeno da rima não só permite exercitar técnicas de memorização, mas também supõe um estímulo da percepção dos sons. (...) Além disso, como atividade lúdica, as canções são uma alternativa a outros exercícios de repetição pouco motivadores (Cassany; Luna; Sanz, 1994, p. 409, tradução própria)²¹.

A música, portanto, auxilia na prática do ritmo, da velocidade, da pronúncia, na memorização e percepção dos sons e também é uma boa alternativa para exercícios monótonos, pouco motivadores. Contudo, é um recurso muitas vezes descartado por alguns professores, os quais o veem como uma distração, uma perda de tempo que não tem fundamento no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Santos Asensi (1997):

Alguns professores o descartam como perda de tempo, como distração do programa ou do livro a ser seguido, ou simplesmente como uma falta de rigor e seriedade acadêmica. Algo de razão não lhes falta. Apesar do lúdico, o aproveitamento da atividade acadêmica não deixa de ser um objetivo desejável em nossas aulas, sendo imprescindível que racionalizemos o uso da música na aula, que estabeleçamos os pontos de conexão entre a sempre grata experiência de escutar e cantar, e o uso comunicativo da língua. E a cultura, como a língua, tem que ser utilizada em sala de aula com um propósito definido: a comunicação de experiências, sentimentos e informação (Santos Asensi, 1997, p. 129-130, tradução nossa)²².

Dessa forma, vemos que, apesar do lúdico, é preciso conectar o prazer de escutar e cantar as músicas com a aprendizagem da língua por meio de seu uso comunicativo e da cultura. Sobre isso, recorreremos a Figueiroa (2011), que aborda mais detalhadamente esses preconceitos relacionados ao uso lúdico das canções em sala de aula, mas também demonstra como essa ludicidade se mostra positiva e proveitosa no contexto de aprendizagem:

Apesar de a vertente lúdica e de associação à cultura do entretenimento poderem ser elementos que mais contribuem para o preconceito do uso da canção em contexto de sala de aula, a verdade é que, quando o docente elabora uma atividade que envolve o uso de uma canção popular, esta foge aos trâmites mais típicos e convencionais de uma aula, frequentemente pautada pelo uso regular de leituras de textos narrativos, poéticos, escrita de textos, entre outras atividades mais comuns. Pela associação inevitável à música, a audição de uma canção é uma atividade que prima pela diferença, alternativa,

²¹ Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta. El fenómeno de la rima no sólo permite ejercitar técnicas memorísticas, sino que supone un estímulo de la percepción discriminativa de los sonidos. (...) Además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores.

²² Algunos profesores lo descartan como pérdida de tiempo, como distracción del programa o libro de texto a seguir, o simplemente como una falta de rigor y seriedad académica. Algo de razón no les falta. Aunque lo lúdico, el disfrute de la actividad académica no deja de ser en sí un objetivo deseable en nuestras aulas, es imprescindible que racionalicemos el uso de la música en la clase, que establezcamos los puntos de conexión entre la siempre grata experiencia de escuchar y cantar, y el uso comunicativo de la lengua. Y es que la cultura, como la lengua, tiene que utilizarse en el aula con un propósito definido: la comunicación de experiencias, sentimientos e información.

presença de ritmo e vivacidade. Ouvir uma canção pode ter efeitos relaxantes e agradáveis, introduzindo uma atmosfera mais agradável e informal. (...) O facto de a canção ser associada a um cariz mais informal de produção e recepção conduz, conseqüentemente, a um aliviar da pressão global aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira. Escutando uma canção, é possível aprender regras gramaticais ou campos lexicais de uma forma alternativa, sem a pressão óbvia de acertar ou errar, como numa ficha de trabalho cuja estrutura mais rígida e fixa é passível de aumentar o constrangimento relativamente ao erro (Figueiroa, 2011, p. 37).

Portanto, além da ludicidade, as canções fazem parte do nosso cotidiano e inseri-las nas aulas é uma forma de deixar o momento mais interessante, mais agradável, diminuindo as formalidades e aliviando a pressão sobre o fato de estar aprendendo uma língua estrangeira. É possível aprender aspectos linguísticos por meio de canções de forma leve, sem a pressão de acertar ou errar. Essa alternativa de aliviar a pressão e aprender de maneira mais descontraída já apareceu anteriormente neste trabalho, como algo necessário e importante no contexto de aprendizagem da terceira idade, sendo a música, assim, um recurso interessante para as aulas na UNATI. Dessa forma, Figueiroa (2011) continua trazendo outro ponto importante para a aprendizagem na terceira idade:

De uma forma geral, a canção funciona como um intervalo, um aliviar da rigidez de regras associada à aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, a canção pode ter o mesmo efeito nos indivíduos que um belo poema ou outra forma de arte. Tratando-se de uma tipologia textual lírica, a canção apela aos sentimentos de quem a escuta, aborda questões e temáticas que não são estranhas aos ouvintes (Figueiroa, 2011, p. 38).

Apelar aos sentimentos de quem escuta a canção, abordando questões e temáticas que não são estranhas aos ouvintes está muito relacionado à parte da afetividade, da empatia, do espaço seguro para compartilhar sentimentos e experiências, conforme já vimos anteriormente em Pizzolatto (1995), Guimarães (2006), Della Bella (2007) e Arnold (2009).

Especificamente sobre os benefícios da música na terceira idade, Carrasco, Carnicer e Garrido (2016) afirmam que:

Uma grande quantidade de literatura aborda o bem-estar físico das pessoas idosas como resultado da prática musical. Ademais, a participação na música representa uma atividade social por natureza, oferecendo uma série de benefícios para os aposentados, independentemente de suas condições de saúde (Carrasco; Carnicer; Garrido, 2016, p. 16, tradução própria)²³.

Continuando com base em Lehmberg e Fung (2010), os autores detalham quais são esses benefícios proporcionados pela música na qualidade de vida de pessoas idosas:

²³ Una gran cantidad de literatura aborda el bienestar físico de las personas mayores como resultado de la práctica musical. Además, la participación en la música representa una actividad social por naturaleza, ofreciendo un cúmulo de beneficios para los jubilados independientemente de sus condiciones de salud.

De acordo com Lehmberg e Fung (2010), existe uma conexão entre a qualidade de vida das pessoas idosas e os benefícios que a participação ativa através da música, proporcionando efeitos positivos como a sensação de bem-estar físico e mental, diminuição de estresse, dor ou da utilização da medicação, abrandamento do deterioro cognitivo relacionado à idade, sentimentos de prazer, diversão ou orgulho e senso de realização na aprendizagem de novas habilidades. Tudo isso poderia ser resumido no que Hallam, et al. (2015) denominam como “enriquecimento pessoal” (Carrasco; Carnicer; Garrido, 2016, p. 17, tradução própria)²⁴.

Além desses aspectos que são benéficos aos idosos, Figueiroa (2011) apresenta as vantagens do uso da música na aula de língua estrangeira, dividindo-as em vantagens mentais e cognitivas, linguísticas e socioculturais, que contemplam as áreas que já apareceram anteriormente neste trabalho como essenciais para um processo de envelhecimento saudável, com Guimarães (2006), Della Bella (2007) e Villani (2007). Sobre as vantagens mentais e cognitivas, o autor afirma que a canção na aula de língua estrangeira trabalha principalmente com a capacidade da compreensão auditiva, competência linguística que pode ser desenvolvida por meio de outras ferramentas, como um diálogo, um ditado, um outro tipo de vídeo. No entanto, o que a canção tem de diferente dessas outras ferramentas é justamente seu ritmo, a musicalidade, que favorece a memorização de suas letras e também os sentimentos que desperta em quem participa da aula. Sobre as vantagens linguísticas, o autor conclui que as músicas são uma fonte natural e espontânea da língua viva, a língua que é realmente falada no dia a dia, algo que trabalhamos na Oficina com os sotaques e variações:

A canção é igualmente uma forma de expor a língua de aprendizagem aos aprendentes num contexto real, sem artifícios ou alterações pouco naturais. Griffie (1992), por exemplo, defende que a linguagem presente nas canções é mais natural e espontânea do que a encontrada nos manuais de aprendizagem, muitas vezes alterada de forma a ir ao encontro dos níveis de conhecimento dos aprendentes. Ora, estas alterações tornam, por vezes, a língua dos manuais artificial e pouco semelhante à que se utiliza de forma regular no dia a dia. Assim, perante canções originais, sem alterações, o autor considera-as como uma forma de introduzir a língua viva na sala de aula (Figueiroa, 2011, p. 42-43).

No sentido das vantagens culturais, Figueiroa (2011) diz que:

A música, tal como outras formas de arte (a poesia, cinema, escultura, pintura, entre outras), é o produto da cultura e da sociedade de um país, da sua língua e, assim sendo, funciona como um meio divulgador da mesma (Figueiroa, 2011, p. 43).

²⁴ De acuerdo con Lehmberg, y Fung (2010), existe una conexión entre la calidad de vida de las personas mayores y los beneficios que la participación activa a través de la música, aportando efectos positivos como la sensación de bienestar físico y mental, disminución de estrés, dolor o la utilización de la medicación, ralentización del deterioro cognitivo relacionado con la edad, sentimientos de placer, disfrute u orgullo, y sentido de logro en el aprendizaje de nuevas habilidades. Todo ello podría resumirse en lo que Hallam, et al. (2015) denominan como “enriquecimiento personal”.

Além disso, o autor também menciona a possibilidade de suscitar debates em sala de aula, trabalhar com temas relevantes, despertar consciência sobre o eu e o outro e perceber a heterogeneidade da sociedade da qual fazemos parte.

Diante de tantas possibilidades, como escolher as canções a serem utilizadas nas aulas de língua estrangeira? Figueiroa (2011) também traz à luz essa questão. Sobre a escolha das músicas que serão trabalhadas, o autor recorre a Lacorte (2001) para destacar os critérios mais importantes, como as preferências dos alunos e os objetivos das atividades:

Lacorte (2001) sugere que o docente tenha em conta os gostos musicais dos aprendentes, a clareza da gravação, o equilíbrio entre o nível de proficiência dos aprendentes e a compreensão do input, os conteúdos da letra e os objetivos pretendidos com a atividade (Figueiroa, 2011, p. 48).

Antes da execução da Oficina “Espanhol com Música”, as alunas responderam a um questionário inicial e diagnóstico para apresentarem seus gostos e opiniões sobre músicas em espanhol e, ao longo do desenvolvimento dos encontros das oficinas, suas opiniões sobre as canções e atividades foram levadas em consideração. Além disso, é importante estabelecer quais são os objetivos ao trabalharmos cada canção, para que a música na aula de língua estrangeira não seja somente uma fonte de entretenimento.

E como trabalhar com a música nas aulas de língua estrangeira, de língua espanhola no nosso caso? Figueiroa (2011) recorre novamente a Lacorte (2001) para indicar maneiras de trabalhar com ela na sala de aula de língua estrangeira. Destacamos aqui a forma que serviu de base para os planos de aula do presente trabalho, a qual divide o uso da canção em três momentos: pré-audição, audição e pós audição. A seguir, a explicação do autor sobre elas:

Desta forma, o momento de pré-audição funciona como um estabelecimento dos propósitos da atividade principal, bem como uma forma de estimular os aprendentes para os momentos seguintes. Pretende-se, através de exercícios de brainstorming, ou análise de uma imagem ou da discussão sobre um tópico diretamente relacionado com a canção, a criação de expectativas e, como tal, é importante que o docente não revele demasiada informação sobre o momento de audição, simplificando as instruções e direcionando-as para os momentos seguintes da atividade (Figueiroa, 2011, p. 52).

Ou seja, são os momentos que antecedem a audição e que servem como uma espécie de aquecimento, criando expectativas, mostrando quem canta as canções, fazendo perguntas relacionadas aos artistas, ao título da canção, etc. Depois de criadas as expectativas, são passadas as instruções para o momento de audição:

O momento de audição é fundamental e, dada a sua complexidade, é importante que as instruções tenham sido claras e objetivas e que os

aprendentes não se encontrem sobrecarregados de tarefas. A audição da canção não deverá ser interrompida e, caso seja necessário, deverá ser reservado algum tempo para uma possível repetição da mesma (Figueiroa, 2011, p. 52).

Sendo a audição o momento fundamental em que de fato ouvimos a canção que norteia as atividades, o pós-audição vem posteriormente:

O momento de pós-audição servirá de análise e processamento dos conteúdos referidos na canção durante a sua audição. Lacorte (2001: p. 53) sugere que o docente poderá aproveitar este momento de pós-audição para analisar conteúdos específicos da canção, (...) Igualmente inserida no momento de pós-audição, salienta-se a necessidade de demonstrar aos aprendentes como a atividade apresentada se tratou de um todo, de um ciclo com início, meio e fim e, deste modo, é importante que as primeiras questões colocadas no momento de pré-audição estejam minimamente relacionadas com as atividades de pós-audição (Figueiroa, 2011, p. 52).

Ou seja, o momento pós-audição vem para consolidar tudo o que foi proposto em relação à canção, conectando-o ao que foi proposto desde o início. Consideramos que essa é a forma mais completa que consta em trabalhos sobre o tema para trabalhar com canções nas aulas de língua estrangeira, então esses três momentos fundamentaram a construção das etapas dos planos de aula da Oficina “Espanhol com música”.

Caminhando para a conclusão desta subseção, recorremos a Alves (2021), que faz um resumo das razões que tornam a música interessante para as aulas de línguas estrangeiras e essas razões estão também ligadas às questões da aprendizagem na fase da terceira idade, relacionando aspectos cognitivos, sociais e culturais:

Assim, entende-se a música como fonte de produções históricas e culturais, sendo construída pelas negociações entre as relações sociais; capaz de revelar as tradições, as representações e as complexidades de um povo. Isto é, a música possibilita desenvolver os aspectos cognitivos, sociais e culturais dos aprendizes, pois tende a envolver os aprendizes em uma esfera de motivação, facilita a interação, reflete os aspectos fonológicos e fonéticos, desenvolve os aspectos da compreensão auditiva, favorece a aquisição de vocabulário, amplia os processos de escrita e ressignifica os aspectos culturais (Alves, 2021, p. 28).

E além de despertar interesse e sentimentos nos alunos, a música também tem efeitos no docente responsável por inseri-la no contexto das aulas, criando um momento de enriquecimento mútuo:

A audição de uma canção desencadeia no aluno e em nós, professores, sensações e reações diferentes. A comunicação entre estas duas culturas introduz uma situação pedagógica geradora de enriquecimento mútuo (Mata Barreiro, 1996, p. 159, tradução própria)²⁵.

²⁵ La audición de una canción desencadena en el alumno y en nosotros, profesores, sensaciones y reacciones diferentes. La comunicación entre estas dos culturas introduce una situación pedagógica generadora de enriquecimiento mutuo.

Por fim, encerramos essa subseção com uma citação que relaciona diretamente a música com o percurso da vida, reafirmando sua relevância no nosso cotidiano e amadurecimento, na construção de quem somos:

Onde quer que haja um povo, uma cultura, existirá música. A velhice, como a música, pertence ao tempo. Um tempo que marca o corpo e constrói a memória, seja individual ou coletiva. As músicas de nossas vidas fazem parte dessa construção. Nós fazemos música para nos escutarmos nela (Sé, 2012, p. 15 apud Oliveira, 2013, p. 54).

Com essa certeza de que a música faz parte das nossas vidas e que, assim como a velhice, pertence ao tempo, o qual marca o corpo e constrói memórias, buscamos fazer com que as músicas em espanhol, tanto as que fazem parte das experiências e memórias das alunas da UNATI, quanto as que elas ainda podem conhecer, sejam uma parte muito importante em seus processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Na próxima subseção, falaremos de outra base teórica para a realização do trabalho.

2.4 A pedagogia pós-método

Nesta subseção, serão apresentados os princípios e as características da pedagogia pós-método, cujas ideias estão em consonância com a proposta deste trabalho. Iniciando com Vieira Abrahão (2015), que resume a base dessa pedagogia, trazendo as problemáticas do método e a importância de desconstruí-lo na busca por um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente efetivo:

O autor inicia sua discussão do conceito de método, até então em uso, buscando desconstruí-lo com base em fortes argumentos, entre os quais: “Métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28, tradução nossa); O conceito de método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente as complexidades do ensino de línguas, deixando de considerar a interação de fatores decisivos para seu sucesso: a cognição de professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros. Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela interrelação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (KUMARAVADIVELU, 2012) (Abrahão, 2015, p. 06).

Ou seja, sendo o método limitado diante da complexidade da aprendizagem, é preciso analisar e ir além dele, garantindo a autonomia do professor e dos alunos. Diante disso,

recorremos a Ortale (2023), que apresenta a diferenciação que o autor da pedagogia pós-método faz entre o método e a metodologia:

Nesse sentido, Kumaravadivelu, inspirado na distinção de Mackey (1965) entre análise do método e análise do ensino, diferencia os termos “método” e “metodologia”. Para o autor, método “é um conjunto de pressupostos concebido por especialistas, que determinam o fazer em sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 84) e metodologia refere-se ao que os professores, de fato, praticam em sala de aula para atingir seus objetivos de ensino (Ortale, 2023, p. 19).

Sendo o método aquilo que determina o que deve ser feito em sala de aula e a metodologia o que é realmente praticado pelo professor, a autora apresenta, ainda, conforme o autor do pós-método, a ideia de não construir conhecimento apenas por meio de teorias de ensino de forma técnica, mas sim construir teorias baseadas no contexto e na experiência específicos vivenciados em sala de aula:

O autor (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 24) afirma que enquanto o conceito convencional de método autoriza os teóricos a construírem o conhecimento orientado por teorias de ensino, a condição pós-método convoca os profissionais a construírem teorias baseadas na prática de sala de aula. Em outras palavras, se o conceito de método autoriza teóricos a centralizarem as decisões pedagógicas, a condição pós-método convoca os profissionais a gerar práticas inovadoras, localmente situadas, baseadas nas experiências em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 1992, p. 84) (Ortale, 2023, p. 21-22).

Dessa forma, o professor deixa de ser aquele que somente reproduz modelos prontos e que foram considerados bem-sucedidos em uma conjuntura diferente da qual ele está inserido, passando a ser o protagonista, o pesquisador reflexivo, que articula a teoria com sua prática pedagógica, a qual é específica para seu contexto de ensino:

O caráter prescritivo em relação ao que seria correto e errado na prática do professor passou a ser substituído por uma suspensão de juízos, em prol da atenção às especificidades de cada contexto de ensino. Entra em cena então, o protagonismo do professor. Não mais o professor reprodutor de modelos de práticas bem-sucedidas, ditadas por especialistas, mas o professor-pesquisador, que reflete sobre a própria prática, produtor de teorias, que estabelece relação dialógica entre teoria e prática (Ortale, 2023, p. 23).

A pedagogia pós-método, portanto, tem o contexto de ensino e a reflexão sobre ele como algo essencial, além de a experiência do professor torná-lo o protagonista em sala de aula, unindo teoria e prática em prol da aprendizagem dos alunos. Ela também está baseada em três parâmetros, os quais se complementam constantemente: particularidade, praticabilidade e possibilidade. A seguir, Ortale (2023) detalha cada um deles, começando pelo parâmetro da

particularidade, que parte da ideia de que cada grupo é único, sendo necessário atender às especificidades envolvidas em cada contexto:

Tendo como ponto de partida as condições supracitadas, a teoria pós-método está assentada em três parâmetros, em constante sinergia: da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade.

O parâmetro da particularidade refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos e às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. A particularidade é o aspecto mais importante da Pedagogia Pós-Método (2006, p. 171). Kumaravadivelu (2001, p. 539) afirma que esse parâmetro está baseado na firme convicção de que toda pedagogia, assim como toda política, é local, e que ignorar as exigências locais significa ignorar as experiências vividas. De acordo com o autor, o ensino de línguas deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538) (Ortale, 2023, p. 29).

Para complementar o parâmetro da particularidade, o da praticabilidade relaciona a teoria e a prática em sala de aula, empoderando os professores para que não sejam somente consumidores de teorias, mas sim para que teorizem a partir da prática e coloquem em prática o que teorizam nos locais específicos onde atuam:

O parâmetro da praticabilidade diz respeito à relação dialógica entre teoria e prática e contribui para romper com a ideia de que os(as) especialistas são produtores(as) e os professores(as) são consumidores(as) de teorias (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 13). Nesse sentido, o(a) professor(a) deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. Para isso, é necessário oferecer ao(a) professor(a) ferramentas para que possam desenvolver autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto, não apenas no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem na sala de aula, mas também, ao impacto da educação no contexto extraclasse e, às possibilidades de transformação social, aspecto relacionado ao último parâmetro, o da possibilidade (Ortale, 2023, p. 30).

Com a possibilidade de transformação social por meio do impacto da educação no contexto extraclasse, destaca-se, então, justamente o parâmetro da possibilidade, que, baseado em Paulo Freire, valoriza também a identidade e as experiências prévias dos aprendizes e chama a atenção, para além dos conhecimentos linguísticos, para as dimensões histórica, política, cultural e ideológica que compõem o contexto educacional. No caso, o ensino de línguas:

O parâmetro da possibilidade, elaborado com base em Paulo Freire, aponta para a necessidade de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder e que leve em conta a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes. A sala de aula não existe em um vazio sociológico (KUMARAVADIVELU,

2012b, p. 5), não é apenas local para conhecimentos fonológicos, sintáticos e pragmáticos, mas é, antes de tudo, um cenário de forças históricas, políticas, culturais e ideológicas que entram em colisão em uma luta sem fim (Ortale, 2023, p. 31).

Além desses parâmetros que norteiam a pedagogia pós-método, o autor define dez macroestratégias sobre as quais os professores podem traçar sua prática docente e que são concretizadas por meio de atividades ou técnicas de sala de aula chamadas microestratégias. Antes de apresentar cada uma das macroestratégias e suas respectivas características, vejamos detalhadamente sua definição:

O autor (2006, p. 201) define macroestratégias como planos gerais que derivam de conhecimento teórico, empírico e pedagógico sobre ensino/aprendizagem de L2. São princípios norteadores, com base nos quais os professores podem construir a prática em cada sala de aula. Uma macroestratégia seria como uma linha-mestra com base na qual o professor pode gerar suas microestratégias localmente situadas, levando em conta as necessidades, desejos e nível linguístico dos alunos. As microestratégias são atividades ou ações específicas através das quais se concretizam as macroestratégias. As macroestratégias atingem seus objetivos por meio de microestratégias, definidas como atividades ou técnicas de sala de aula. Cada macroestratégia pode ter um sem-número de microestratégias, dependendo da situação específica de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 209) (Ortale, 2023, p. 32).

A primeira macroestratégia do pós-método consiste em maximizar as oportunidades de aprendizagem, as quais são criadas tanto pelo professor quanto pelo aluno, em um processo interativo e colaborativo:

A importância dessa macroestratégia é consenso entre professores(as), mas o autor nos propõe a seguinte reflexão: O que entendemos por “oportunidades de aprendizagem”? Como sabemos se as oportunidades foram criadas? De quem é a responsabilidade por criá-las? Para responder a essas perguntas, Kumaravadivelu (2003, p. 45) concentra-se na ideia de que o ensino-aprendizagem é um processo interativo e colaborativo e que, portanto, a responsabilidade de criar oportunidades de aprendizagem é tanto dos(as) professores(as) quanto dos(as) alunos(as) (Ortale, 2023, p. 33).

E para concretizar essa macroestratégia, é necessário ouvir os aprendizes e identificar ações e situações que possibilitam a criação dessas oportunidades, conforme os exemplos a seguir:

As oportunidades podem estar no conteúdo da resposta, em uma pergunta, ou em um comentário, mesmo que pareça que o(a) aluno(a) esteja se distanciando do tema ou das atividades previstas para a aula. A contribuição dos alunos de forma espontânea é imprevisível, quando acolhida pelo(a) professor(a), transmite a mensagem de que suas vozes contam e que são parceiros na produção do discurso de sala de aula (Ortale, 2023, p. 35).

A segunda macroestratégia busca, consciente de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos, minimizá-los em seus diferentes âmbitos. Nas palavras de Ortale (2023):

A concretização da segunda macroestratégia dá-se no âmbito da conscientização de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e no caso da sala de aula, descompassos entre as intenções do(a) professor(a) e a interpretação do(a) aluno(a). Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos e desencontros perceptuais são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal (Ortale, 2023, p. 36).

Com isso, Ortale (2023) apresenta uma série de situações que exemplificam os desencontros perceptuais que ocorrem em sala de aula, como o professor começar a aula falando de um acontecimento político importante que ocorreu na véspera da aula e, passados alguns minutos de conversação, com grande parte dos alunos participando e utilizando a língua estrangeira, um aluno pergunta, abrindo o livro didático e de forma impaciente, “quando a aula vai começar?”, pois não identifica a situação como parte do processo de ensino-aprendizagem, como oportunidade de praticar o que vem aprendendo. Ou, ainda, a professora, ao propor uma discussão sobre o trecho de um filme, ser questionada se não seria melhor ver o filme todo em vez de ficar vendo trechos soltos que ocupam o tempo da aula. Ou, também, uma aluna dizer que precisa aprender toda a gramática da língua estrangeira primeiro, para depois começar a falar, algo que vai contra o processo de aprendizagem de línguas que se busca construir.

Diante dessas conjunturas, a autora retoma o pensamento de Kumaravadivelu (2003): “Para Kumaravadivelu (2003, p. 90) os desencontros não podem ser totalmente evitados, mas podem ser administrados desde que identificados por ambas as partes - aprendizes e professores” (Ortale, 2023, p. 38).

Já a terceira macroestratégia, facilitar a negociação durante a interação, vem para complementar as duas primeiras:

Essa macroestratégia é complementar às duas anteriores na medida em que se refere diretamente à natureza da interação e à forma como é constituída. Enquanto a primeira macroestratégia assinalou o lugar do imprevisto na criação de oportunidades de aprendizagem e a segunda, os desencontros e mal-entendidos, esta macroestratégia focaliza a negociação de sentidos inerente a toda interação (Ortale, 2023, p. 39).

Para concretizar essa macroestratégia, a autora traz alguns exemplos de ações, tanto do professor quanto do aluno, que auxiliam na negociação, verificando e confirmando a compreensão do que está sendo trabalhado em aula:

São exemplos de ações que contribuem para a negociação durante a interação: o ajuste da fala do(a) professor(a) em termos lexicais e de ritmo mais lento para favorecer a compreensão do aluno, a verificação da compreensão através de perguntas como “Você está me entendendo?”; o pedido de confirmação sobre a própria compreensão como “O que você está dizendo é que...?” e o pedido de esclarecimento sobre o significado do que foi dito, como em “Você poderia explicar melhor?” (Ortale, 2023, p. 40).

A quarta macroestratégia compreende a ação de propiciar o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, um aspecto fundamental da pedagogia pós-método. O planejamento das aulas deve buscar desenvolver a autonomia dos alunos no sentido estrito e no sentido amplo, conforme especifica Ortale (2023):

Essa macroestratégia pressupõe que o planejamento tenha como um dos objetivos contribuir para o desenvolvimento da autonomia no sentido estrito e no sentido amplo. A distinção entre os dois tipos de autonomia é apresentada por Paulo Freire e retomada por Kumaravadivelu (2006, p. 177). A autonomia no sentido estrito é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem, por outro lado, a autonomia em sentido amplo é libertadora (2006, p. 177), empodera os alunos como pensadores críticos para contribuírem para transformações na sociedade e da realidade em que vivem (Ortale, 2023, p. 40).

Para o desenvolvimento da autonomia, é preciso, também, desenvolver estratégias de aprendizagem e Ortale (2023), com base em Oxford (1990) e em O’Malley e Chamot (1990), apresenta as estratégias diretas e indiretas de aprendizagem. Dentre as diretas estão as de memória, as cognitivas e as de compensação. Como exemplos de estratégias de memória, tem-se associar sons e imagens, elaborar listas, organizar palavras e expressões, etc. Como estratégias cognitivas, são apresentadas as ações de tomar notas, agrupar informações, comparar as línguas, traduzir, etc. Já como estratégias de compensação aparecem usar a língua materna, pedir ajuda, fazer inferências, etc.

Quanto às estratégias indiretas, elas são apresentadas como sociais, afetivas e metacognitivas. Como exemplos de estratégias sociais, os autores citam pedir esclarecimentos, pedir correções, colaborar com os pares, etc. Como estratégias afetivas, aparecem diminuir a ansiedade, correr risco de errar ao usar a LE, escrever as dificuldades encontradas, etc. Por fim, como estratégias metacognitivas, tem-se planejar a aprendizagem, organizar tempo de estudo, procurar oportunidades para praticar, etc.

Diante disso, Ortale (2023) apresenta o que o autor do pós-método propõe para a concretização da quinta macroestratégia, desenvolvendo a autonomia e a participação dos alunos por meio de estratégias de aprendizagem e ações que favorecem esse desenvolvimento,

por exemplo, trazendo para a sala de aula âmbitos sociais e culturais que fomentam identificação e interesse:

Kumaravadivelu (2003, p. 142) propõe as seguintes ações para a concretização dessa macroestratégia: motivar os(as) alunos(as) a investigar como as regras de uma língua são estruturadas e por qual grupo de interesses; solicitar dos(as) aprendizes a elaboração de diários sobre a relação entre como se sentem e que espaço ocupam no contexto social; e apoiar os(as) alunos(as) na criação de comunidades de aprendizes. Outras ações que favorecem a concretização dessa macroestratégia é a discussão sobre o preconceito linguístico em relação às variedades, aos dialetos, aos imigrantes e suas línguas de herança (Ortale, 2023, p. 42).

A quinta macroestratégia consiste em incentivar a conscientização linguística, considerando o sistema gramatical e os aspectos socioculturais e políticos:

Essa macroestratégia se concretiza quando o(a) professor(a) propõe atividades voltadas para o ensino da forma, seja com o objetivo de explicitar regras gramaticais, seja para associar estruturas linguísticas a regras de uso que passariam despercebidas pelos(as) aprendizes. (...) Embora o título da macroestratégia possa dar a ideia de que o foco está apenas nos aspectos linguísticos, sua proposta é considerar tanto o sistema de regras gramaticais, quanto a relação entre marcas socioculturais e políticas nas estruturas linguísticas (Ortale, 2023, p. 42).

Vejamos, portanto, as sugestões do autor para concretizar a conscientização linguística, trazendo questões de interpretação de textos e propiciando discussões sobre aspectos estruturais e culturais:

As sugestões de Kumaravadivelu (p. 166) para a concretização dessa macroestratégia, no âmbito de atividades de leitura, são: adicionar questões de interpretação dos textos àquelas apresentadas no livro didático, mudar a ênfase da avaliação das respostas como “corretas ou incorretas” para as discussões sobre diferentes pontos de vista, contemplando diferentes perspectivas linguísticas e culturais (Ortale, 2023, p. 43).

A sexta macroestratégia, ativar processos de descoberta, relaciona muito bem o que vimos anteriormente na quarta e na quinta, pois a descoberta une o desenvolvimento da autonomia e leva à conscientização linguística à medida em que os aprendizes realizam processos indutivos que os ajudam a compreender melhor o que estão estudando:

Essa macroestratégia diverge da concepção transmissiva de conhecimento para ir ao encontro de uma visão ativa do processo de ensino-aprendizagem: é na interação entre sujeitos, mediados pela linguagem, que se constrói o conhecimento. A macroestratégia em questão propõe que o ensino seja planejado para que os(as) aprendizes sejam convidados(as) a realizar processos indutivos, ou seja, possam, a partir de dados textuais, inferir regras

relativas à gramática, à realização de funções comunicativas e a aspectos socioculturais (Ortale, 2023, p. 44).

A seguir, portanto, vejamos algumas sugestões de atividades que levam o aluno a esses processos indutivos:

Algumas sugestões de atividades de natureza indutiva baseiam-se na ideia de solicitar aos aprendizes: julgamento sobre enunciados quanto à adequação ou não do ponto de vista gramatical ou do uso, preenchimento de lacunas de textos, elaboração de uma regra a partir da análise de um texto ou imagem, classificação ou associação de palavras a partir de critérios formais ou semânticos etc. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 190) (Ortale, 2023, p. 45).

A sétima macroestratégia destaca a importância de contextualizar o insumo linguístico, a fim de favorecer a compreensão do aluno. Dessa forma, vê-se a língua em uso, dentro do discurso e não de forma isolada, que acaba por não fazer sentido e se torna apenas acúmulo de informações que não são significativas:

Kumaravadivelu (2003, p. 204) nos lembra que além do contexto comunicativo, há o contexto linguístico, formado por elementos internos à sentença e ao texto, que conferem coesão e pistas para suas interpretações. Segundo essa macroestratégia, o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados (Ortale, 2023, p. 47).

Já a oitava busca integrar as quatro habilidades linguísticas, complementando a sétima macroestratégia e deixando o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo, para que o aluno possa ler, falar, ouvir e escrever de forma contextualizada e alcançar o êxito nas situações extraclasse. Para isso, Ortale (2023) aborda microestratégias que favorecem a concretização da oitava macroestratégia:

A ênfase na integração das quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever) pode ser considerada uma extensão da macroestratégia de contextualização do insumo linguístico. Kumaravadivelu (p. 238) sugere, portanto, que as microestratégias sejam elaboradas de forma a integrar as quatro habilidades - como ocorre nas situações extraclasse - a fim de envolver os alunos em atividades significativas de uso da língua. São exemplos de microestratégias: tomar notas durante uma palestra, discutir sobre um tema e depois ler e discutir diferentes pontos de vista, fazer um roteiro e depois gravar um vídeo etc. (Ortale, 2023, p. 47).

A nona macroestratégia consiste em assegurar a relevância social, que se relaciona ao parâmetro da possibilidade e ao fato de que a educação é política:

Esta macroestratégia relaciona-se diretamente ao parâmetro da possibilidade, ao pressuposto de que a educação é sempre política e que a sala de aula é parte

da sociedade como um todo, influenciada por questões sociais, políticas, éticas, morais, econômicas e ideológicas (Ortale, 2023, p. 47).

Sobre isso, Ortale (2023) dá um exemplo para a concretização da nona macroestratégia, abordando uma questão política que é relevante no processo de ensino-aprendizagem de línguas como alemão, italiano e japonês:

Um possível caminho para a concretização dessa macroestratégia é, no caso de línguas como alemão, italiano e japonês, trabalhar com textos sobre o decreto de proibição dessas línguas de herança durante a política de nacionalização de Vargas (1939) (Ortale, 2023, p. 48).

Por fim, a décima e última macroestratégia consiste em aumentar a conscientização de aspectos culturais e Ortale (2023) destaca o que o autor do pós-método fala sobre a comunicação intercultural, relacionando a compreensão de diferentes perspectivas culturais com as referências que os aprendizes já possuem:

Kumaravadivelu (2006, p. 208) ressalta a necessidade de preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. O autor aponta ainda a importância de privilegiar não apenas o(a) professor(a) como informante cultural, mas também o aprendiz, com o conhecimento que possui de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenha contato (Ortale, 2023, p. 48-49).

Depois dos detalhes sobre as macroestratégias que permeiam a pedagogia pós-método, ressaltamos que, apesar de serem apresentadas individualmente, elas estão constantemente relacionadas, sendo complementares e se sobrepondo:

É importante observar que as macroestratégias foram apresentadas individualmente, mas se encontram inter-relacionadas, ou seja, ao mesmo tempo em que determinada atividade possibilita, por exemplo, a maximização de oportunidades de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do aprendiz e a conscientização de aspectos culturais. Podemos afirmar, assim, que não existem zonas limítrofes claras que separam as dez macroestratégias, e que elas se sobrepõem. Em outras palavras, uma determinada microestratégia pode servir de contexto para a realização de uma ou mais macroestratégias, algumas predominantes e outras menos evidentes (Ortale, 2023, p. 50).

Além disso, Ortale (2023) ressalta a importância da reflexão e da experiência no pós-método e apoia-se em Larrosa (2002) para defender a ideia de substituir ciência/técnica por experiência/sentido no âmbito educacional:

Trabalhar com a reflexão como elemento crucial implica a valorização do papel da experiência nesse processo de formação de professores(as). Larrosa (2002, p. 20) afirma que só faz sentido falar em reflexão crítica e em reflexão

sobre a própria prática se substituirmos, no âmbito educacional, o par ciência/técnica por experiência/sentido (Ortale, 2023, p. 55).

Destaca-se, assim, a forma como tal autor diferencia esses conceitos, sendo a primeira alternativa o par ciência/técnica e a segunda alternativa o par experiência/sentido:

Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (Larrosa, 2022, p. 20 apud Ortale).

Ou seja, é importante que o contexto educacional não seja formado por sujeitos técnicos, mas sim por sujeitos críticos, visto que a experiência não se repete, não cabe em experimentos previsíveis e previamente testados, variando de acordo com cada sala de aula, com cada professor e seu grupo de aprendizes. Diante de tantas informações sobre a pedagogia pós-método, destaca-se um resumo do perfil de professor quanto às suas ações, para que exerça sua docência de acordo com ela, traçado por Kumaravadivelu (2001, p. 548-9; 2006, p. 178-180) e organizado em tópicos por Ortale (2023), abordando a relevância da experiência, da autonomia, da postura investigativa, do papel social e político e da reflexão, teorizando sobre a prática e praticando o que teoriza:

- Constrói sua prática a partir de conhecimentos profissionais e pessoais, este último advindo por exemplo, de experiências de vida como professor(a) e como aluno(a);
- É autônomo para decidir como ensinar, como avaliar sua própria prática e como agir diante de imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático. A autonomia parece ser o objetivo principal da formação docente no quadro teórico Pós-Método, pois o autor (2001, p. 548) afirma que “a autonomia do professor(a) é tão importante que pode ser considerada o coração da pedagogia Pós-Método”;
- Desenvolve, constantemente, uma postura investigativa em relação à própria prática de sala de aula, procurando compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o que funciona ou não com determinado grupo de alunos(as) e se os objetivos estão sendo atingidos. Essas ações parecem estar relacionadas com a noção de “professor(a) reflexivo(a)” e com o desenvolvimento do que Almeida Filho (1993, p. 20) denomina competência aplicada, definida como aquela que capacita o(a) professor(a) a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (sub-competência teórica) e lhe permite explicar porque ensina da maneira como ensina e por que obtém determinados resultados;
- Está ciente de suas obrigações sociais, do papel da educação para mudanças sociais dentro e fora da sala de aula;
- Tem consciência do contexto social e político em que atua;
- Constrói teorias a partir da prática e coloca em prática o que teoriza;

- Está em busca permanente de desenvolvimento profissional;
- Reflete sobre as concepções de língua, linguagem, ensino-aprendizagem, e sobre os papéis de professor(a) e aluno(a) (Ortale, 2023, p. 60).

Por fim, encerramos esta subseção com uma fala de Kumaravadivelu (2012), que apesar de ter aparecido em uma entrevista há mais de dez anos, permanece atual. Muitos avanços na área do ensino de língua foram alcançados nesse período, mas ainda é difícil afirmar com plena certeza qual é a melhor forma de ensinar e aprender, sendo a autonomia, a experiência e a reflexão em sala de aula fundamentais para seu desenvolvimento. Com isso, principalmente o final da fala do autor apresentada a seguir é um resumo do que a pedagogia pós-método busca oferecer e defender para a prática docente no ensino de línguas:

Devemos sempre desconfiar dos falsos profetas e dos autênticos fiéis. Sinceramente, sabemos muito pouco sobre como se produz a aprendizagem de uma segunda língua, em especial em um contexto institucional. Conhecemos muito pouco sobre a correlação entre as estratégias de ensino e os resultados da aprendizagem. Tudo o que sabemos no campo do ensino / aprendizagem de línguas é, no melhor dos casos, parcial e sem caráter definitivo. O ensino de uma língua é, e será em um futuro próximo, um assunto de “enfrentar o desconhecido”. Entendendo isso, não creio que uma fonte de conhecimento seja melhor que outras. Tudo o que podemos - e devemos - fazer como venho insistindo exaustivamente- é oferecer aos docentes atuais e futuros o conhecimento, as ferramentas, as atitudes e a autonomia necessário para que se envolvam, de maneira permanente e crítica, em seu próprio desenvolvimento profissional para que, em última instância, sejam capazes de construir sua própria teoria a partir da prática (Kumaravadivelu, 2012, p. 5-6, tradução própria)²⁶.

E após toda a fundamentação teórica apresentada na Seção 2, passaremos ao percurso metodológico deste trabalho, detalhado na Seção 3.

²⁶ Debemos siempre desconfiar de los falsos profetas y de los auténticos creyentes. Sinceramente, sabemos muy poco sobre cómo se produce el aprendizaje de una segunda lengua, en especial en un entorno institucional. Conocemos muy poco acerca de la correlación entre las estrategias de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Todo lo que sabemos en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas es en el mejor de los casos parcial y sin carácter definitivo. La enseñanza de una lengua es, y será en el futuro próximo, un asunto de “enfrentarse con lo desconocido”. Entendido así, no creo que una fuente de conocimiento sea mejor que otras. Todo lo que podemos – y debemos – hacer – como he venido insistiendo hasta la saciedad – es ofrecer a los docentes actuales y futuros el conocimiento, las herramientas, las actitudes y la autonomía necesarios para que se impliquen, de manera permanente y crítica, en su propio desarrollo profesional para que, en última instancia, sean capaces de construir su propia teoría de la práctica.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O estudo de caso

Com a finalidade de alcançar os objetivos desta investigação e responder às perguntas de pesquisa, escolhemos realizar um estudo qualitativo. Sobre a escolha por essa forma ser a mais adequada, Scopinho (2014) defende:

De modo geral, as pesquisas qualitativas permitem captar os significados dos comportamentos observados. Predominantemente, seus dados são de natureza qualitativa, tais como descrições dos fatos observados, citações das declarações dadas pelos participantes sobre suas experiências, crenças ou pensamentos, trechos ou íntegra de documentos, relatórios, entre outros. Não há uma hipótese limitante; seu foco está voltado para o processo, para a compreensão e interpretação do fenômeno pesquisado (Scopinho, 2014, p. 118).

Buscando compreender e interpretar o contexto de pesquisa, o modelo que se mostrou mais adequado para manter o contato com minhas alunas de língua espanhola da UNATI foi o estudo de caso, buscando sempre as ouvir no processo, levando em consideração seus gostos e opiniões e fazendo as adaptações necessárias. Para desenvolvê-lo, utilizamos os parâmetros de Lüdke e André (2014) sobre o estudo de caso em contextos de pesquisa em educação. Nesta seção, são apresentados os conceitos de estudo de caso das autoras, o contexto educacional da pesquisa, quem são as participantes e os procedimentos utilizados.

Quando ingressei no programa de pós-graduação, o projeto com o qual me inscrevi não era focado no uso da música no contexto das aulas de espanhol para a UNATI: era um projeto mais geral, que visava oferecer subsídios para o uso de métodos e a elaboração de materiais para o ensino de língua espanhola à terceira idade. No entanto, percebemos a necessidade do foco em apenas um recurso, para que pudéssemos explorá-lo e analisá-lo de forma mais minuciosa no contexto de pesquisa, entendendo-o como algo singular dentro de um caso mais amplo. Com isso, seguimos o que apresentam as autoras para a escolha pelo estudo de caso:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher um estudo de caso (Lüdke; André, 2014, p. 20).

Portanto, estudar o uso de canções no contexto de aula de espanhol como LE para um grupo de 11 (onze) alunas da UNATI da cidade de Araraquara é um caso único e particular, que pode ser semelhante a outros casos e situações de outros contextos de ensino de língua espanhola ao público idoso. Lüdke e André (2014) também apresentam características fundamentais do estudo de caso, as quais destaco no presente trabalho para fundamentar seu percurso metodológico:

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (Lüdke; André, 2014, p. 21).

Dessa forma, com a fundamentação teórica inicial como esqueleto, o presente trabalho buscou ir além, buscou a descoberta, novos aspectos sobre o tema, novos elementos e dimensões, visto que estudos sobre o ensino de espanhol à terceira idade são escassos e sobre o uso da música no ensino de LE a esse público, inexistentes. Outra característica relevante apresentada pelas autoras é a importância do contexto:

Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (Lüdke; André, 2014, p. 21-22).

Portanto, o contexto de pesquisa será sempre enfatizado e considerado, pois ele é essencial na análise do objeto de estudo. Conforme mencionado anteriormente, o caso é singular e, sendo encontradas semelhanças com outros contextos, pode ser utilizado como referência. Outra característica importante do estudo de caso apresentada por Lüdke e André (2014) é a representação dos diferentes pontos de vista sobre o tema:

Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. (...) O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador (Lüdke; André, 2014, p. 23).

Considerando essa característica, o presente trabalho apresenta, por meio das respostas das alunas participantes nos questionários, diferentes opiniões sobre o que pensaram e sentiram em relação ao uso da música nas aulas para a turma delas, além das adaptações sugeridas. Logo, a apresentação e análise dos dados coletados durante a investigação trazem as perspectivas das alunas e também a minha própria perspectiva como professora. Por fim, no que tange à linguagem dos relatos presentes no estudo de caso, as autoras afirmam:

Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. (...) Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições (Lüdke; André, 2014, p. 23-24).

Assim, os relatos escritos sobre o andamento da oficina proposta neste trabalho e as opiniões sobre ela possuem essa linguagem mais acessível, dinâmica, um estilo mais informal, narrando os acontecimentos.

A seguir, após tratar das principais características do estudo de caso, apresentamos as fases para o seu desenvolvimento, segundo Lüdke e André (2014):

Nisbet e Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo de caso em três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Como eles mesmos enfatizam, essas três fases se superpõem em diversos momentos, sendo difícil precisar as linhas que as separam (Lüdke; André, 2014, p. 24-25).

Além disso, sobre os inícios de um estudo de caso, vale ressaltar que: “O estudo de caso começa com um plano muito incipiente, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve” (Lüdke; André, 2014, p. 25). Ou seja, conforme já mencionado, este projeto surgiu de um tema geral sobre subsídios para o ensino de espanhol LE à terceira idade e, levando em consideração os interesses e gostos das alunas participantes da pesquisa por músicas em espanhol, minha experiência com as aulas na UNATI desde 2018 e a grande escassez de investigações nesse sentido, o plano foi sendo delimitado e delineado. E tendo em vista as três fases do estudo de caso, as quais não são exata e linearmente separadas, sobrepondo-se ao longo de seu desenvolvimento, vamos tratar de cada uma delas, explicando como se dão no presente trabalho. Primeiramente, a fase exploratória:

Dentro da própria concepção de estudo de caso que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os

contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo (Lüdke; André, 2014, p. 25).

A fase exploratória deste estudo, portanto, deu-se por meio da experiência e observação das alunas em aula, identificando quais temas e atividades mais chamavam a atenção delas, quais eram suas motivações para a participação nas aulas. Ao definir a questão da música como objeto de estudo, as perguntas de pesquisa foram levantadas para uma análise mais completa das canções no contexto das nossas aulas de espanhol na UNATI de Araraquara. A fim de chegar a essa análise, passamos para a coleta de dados:

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado (Lüdke; André, 2014, p. 26).

Após aprovação do projeto no Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara, via Plataforma Brasil²⁷, a coleta de dados foi iniciada juntamente com a execução da Oficina “Espanhol com Música”, por meio de questionários semiestruturados, nos quais as alunas deram apenas respostas discursivas, com total liberdade para expressarem suas opiniões sobre as atividades das oficinas, permitindo uma análise qualitativa dessas informações ao longo do desenvolvimento das oficinas e também posteriormente a elas. A cada encontro, as alunas responderam um questionário sobre o que acharam, como se sentiram e o que aprenderam com as canções e atividades relacionadas a elas. Com base nessas respostas, as atividades da oficina da semana seguinte foram preparadas, em consonância com os interesses das alunas, mantendo o que funcionou e também fazendo os ajustes necessários, de acordo com as opiniões e sugestões, desenvolvendo o estudo realmente aberto às mudanças e aos novos elementos que foram surgindo na análise desses dados. Análise que se deu por meio da leitura e compilação das respostas das alunas a cada questionário e da participação delas durante as atividades. A estruturação da Oficina, detalhes sobre os questionários e respostas das alunas e resultados parciais aparecem detalhadamente na seção 4. Outro ponto apresentado por Lüdke e André (2014) sobre o estudo de caso que vale ressaltar é a importância de delimitar o foco da investigação, tendo em mente que não é possível dar conta, em um tempo limitado, de todos os aspectos que permeiam o tema estudado.

Justificamos, assim, o recorte do presente trabalho:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de

²⁷ CAAE: 58092122.1.0000.5400

aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (Lüdke; André, 2014, p. 26).

Ainda segundo Lüdke e André (2014), o estudo de caso é interessante para analisar contextos únicos em suas particularidades e especificidades, mas é preciso tomar cuidado com algumas problemáticas relacionadas ao seu desenvolvimento: as autoras mencionam o fato de escolherem, a partir de um estudo de caso, o que é típico ou atípico, além da generalização. Por isso, o presente trabalho é delimitado ao uso de canções no contexto de aulas para a turma de língua espanhola da Universidade Aberta à Terceira Idade da cidade de Araraquara - SP em que ministrava aulas. No entanto, por propor uma análise sobre um contexto que ainda não foi explorado, outros leitores podem valer-se de seu conteúdo para trabalhar com contextos parecidos, mas não o tomar como regra, como única possibilidade. Sendo assim, podem surgir outros estudos sobre a música no ensino de línguas à terceira idade, a fim de complementar o presente trabalho e apresentar novas perspectivas sobre o tema.

Sobre o contexto de pesquisa, o funcionamento geral da UNATI já foi apresentado na introdução do presente trabalho. Contudo, a coleta de dados e a sistematização de seus resultados foram feitas de forma remota, tudo via *Internet*, em razão da pandemia da COVID-19. De 2020 a julho de 2023, as aulas da UNATI estavam sendo realizadas remotamente, no nosso caso, via *Google Meet*. Os questionários foram enviados e respondidos via formulários também do *Google*. Destaco que, ao final de 2019, quando decidi prestar o processo seletivo para o mestrado no programa de Pós-graduação em Educação Escolar, eu jamais imaginei que executaria um projeto como esse de forma totalmente *online*. Mas chegou o momento de executá-lo, as aulas remotas eram a realidade e, apesar de algumas dificuldades de adaptação iniciais e, depois, de adaptação à ferramenta para responder os questionários, o projeto foi realizado de forma eficaz.

Inclusive, vale ressaltar o fato de que a maioria das alunas se adaptou de tal forma a participar das aulas estando em suas casas que, quando eu tentei pensar em uma possibilidade para a execução presencial da Oficina “Espanhol com Música”, elas reprovaram a ideia, ainda mais porque, com a pandemia, as atividades presenciais da UNATI teriam que passar da Faculdade de Odontologia de Araraquara (FOAr) para a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), a qual é mais distante e exigiria que as alunas gastassem mais tempo e dinheiro com transporte até lá. Mantivemos, assim, os encontros e questionários remotos, algo que nos surpreendeu positivamente e que pode ser considerado inédito: um estudo de caso sobre o uso da música no ensino de língua espanhola à terceira idade feito de forma totalmente remota.

3.2 O perfil etário das alunas

Como alunas participantes da pesquisa, tivemos 11 (onze) mulheres alunas do curso de língua espanhola da UNATI com idades entre 60 e 79 anos, sendo uma aluna de 60 anos, uma de 64, duas de 66 anos, uma de 69, uma de 70, duas de 73 anos, uma de 74, uma de 77 e uma de 79. Outro ponto que vale ser ressaltado é que as participantes da pesquisa foram todas mulheres, algo que, inclusive, pode ter influenciado a escolha das canções para a Oficina, pois o repertório delas é bem característico dos seus gênero e idade, como fica claro na próxima seção.

Na próxima seção, são apresentados a estrutura da Oficina “Espanhol com Música” e dos questionários, os planos de aula, os relatos do andamento das atividades e opiniões das alunas que apareceram nas respostas dos questionários.

4. OFICINA “ESPANHOL COM MÚSICA” (TALLER “ESPAÑOL CON MÚSICA”) UMA PROPOSTA *ONLINE* PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA À TERCEIRA IDADE

4.1 A estrutura da oficina

Pensando na execução do projeto para a coleta de dados e análise dos resultados para responder às perguntas de pesquisa, estruturamos a Oficina “Espanhol com música”, apresentada às alunas em espanhol como Taller “Español con Música”. Com 10 encontros, trabalhamos canções de diferentes artistas latino-americanos e espanhóis, explorando o uso dessas músicas em aula por meio de diferentes estratégias, conforme leituras do referencial teórico presente na Seção 2, a fim de apresentar e fixar diversos aspectos culturais, linguísticos e sociais da língua espanhola. Nossos encontros e a coleta de dados foram todos *online*, visto que, por conta do contexto pandêmico, as aulas da UNATI de Araraquara estavam sendo realizadas por encontros via *Google Meet* desde o ano de 2020 e funcionaram muito bem, apesar de eventuais problemas técnicos e algumas dificuldades do início. Fernández (2019) já havia afirmado, baseando-se em Carvajal Manso (2008), que os aparatos tecnológicos eram uma realidade na vida dos idosos:

Carvajal (2008) mencionava que muitos de seus alunos não dispunham de computador, ou não sabiam enviar um e-mail, ou não conheciam fóruns, wikis ou YouTube, e se perguntava se em 5 anos isso teria mudado. Dez anos depois, podemos afirmar que é assim e, hoje em dia, os idosos manejam sem problemas computadores e smartphones, contam com um e-mail e utilizam aplicativos de mensagem instantânea (Fernández, 2019, p. 10, tradução própria).²⁸

E com o isolamento social imposto pela COVID-19, isso foi ainda mais acentuado e também estabelecemos contato, para além dos encontros semanais *online*, por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, que as alunas acessaram em seus computadores ou telefones celulares. Conforme Bortoli e Marchi (2022), esse fato demonstra uma tendência para práticas educativas voltadas ao público idoso:

Percebe-se, no contexto pandêmico vivenciado desde 2020, que o uso de tecnologias se faz altamente necessário, principalmente quando se trata de idosos, considerado grupo de risco. Este fato revela-se uma tendência para propostas futuras que envolvam práticas educativas não formais para este público (Bortoli; Marchi, 2022, p. 14).

²⁸ Carvajal (2008), mencionaba que muchos de sus alumnos no disponían de ordenador, o no sabían enviar un correo electrónico o que no conocían foros, wikis o YouTube, y se preguntaba si en 5 años esto habría cambiado. Diez años después podemos afirmar que es así, hoy en día los AM manejan sin problemas ordenadores y teléfonos inteligentes y cuentan con un correo electrónico y usan aplicaciones de mensajería instantánea

No nosso contexto educacional, as aulas da UNATI de Araraquara voltaram a ser presenciais no segundo semestre de 2023, mas vale ressaltar que houve uma certa resistência das alunas. Depois de estarem habituadas com as aulas *online*, sem sair de casa, muitas delas não queriam voltar às atividades presenciais, demonstrando o quanto o uso de tecnologias se tornou algo ainda mais importante na vida dessas alunas. Já a coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta de formulários do *Google*, sobre a qual Fernández (2019) também fala e defende como fácil de usar:

Muito utilizado na atualidade por ser um instrumento gratuito e fácil de usar, seja pela pessoa que faz a enquête seja por quem responde às perguntas. Google Formularios permite criar varios tipos de preguntas, que podem ser ou não obligatorias. (...) Una vez recogidos los datos, estos se muestran en una hoja de cálculo que permite filtrar la información según se necesite y los muestra también en forma de gráficos, muy sencillos de interpretar (Fernández, 2019, p. 15, tradução própria)²⁹.

Todas as perguntas presentes nos formulários enviados às alunas eram de caráter obrigatório e exigiam respostas discursivas, deixando as alunas livres para expressarem suas opiniões de maneira mais espontânea, sem muitas limitações. Antes de elaborar as atividades da Oficina para realizar a fase de coleta de dados do estudo de caso, conforme os parâmetros de Lüdke e André (2014), um questionário diagnóstico foi enviado para as 11 (onze) alunas participantes. O objetivo desse questionário foi mapear as principais referências de música em língua espanhola das alunas, além de perguntar o que elas achavam sobre estudar espanhol com música e quais eram as expectativas delas em relação a este projeto. A seguir, apresento as questões do primeiro questionário enviado às alunas:

1. Você gosta de ouvir músicas em espanhol?
2. Cite cantores(as) e bandas que cantam em espanhol e que você conhece.
3. Cite músicas em espanhol que você conhece.
4. Você gosta de estudar espanhol com músicas? Justifique brevemente sua resposta.
5. O que você espera aprender sobre a língua espanhola com essas atividades musicais?

Na primeira questão, todas as alunas responderam que gostam de ouvir músicas em espanhol. Na segunda questão, as alunas citaram suas principais referências de artistas que cantam em espanhol. O número mínimo de artistas citados por uma aluna foi um artista (uma

²⁹ Muy utilizado en la actualidad por ser un instrumento gratuito y fácil de usar ya sea por la persona que diseña la encuesta que por el encuestado cuando responde a las preguntas. Google Formularios permite crear varios tipos de preguntas, que pueden ser o no obligatorias. (...) Una vez recogidos los datos, estos se muestran en una hoja de cálculo que permite filtrar la información según se necesite y los muestra también en forma de gráficos, muy sencillos de interpretar.

aluna colocou apenas o Julio Iglesias) e o número máximo foi o de 8 artistas, sendo que cada uma citou, em média, entre 2 a 4 artistas. Apresento, a seguir, quais foram esses artistas, seus países de origem e por quantas alunas foram citados:

Julio Iglesias (Espanha): citado por seis alunas
 Luis Miguel (México): citado por quatro alunas
 Alejandro Sanz (Espanha): citado por duas alunas
 Shakira (Colômbia): citada por duas alunas
 Mercedes Sosa (Argentina): citada por duas alunas
 Violeta Parra (Chile): citada por duas alunas
 Enrique Iglesias (Espanha): citado por duas alunas
 Selena Quintanilla (Estados Unidos/México): citada por uma aluna
 Maluma (Colômbia): citado por uma aluna
 Luis Fonsi (Porto Rico): citado por uma aluna
 Lucero (México): citada por uma aluna
 Mijares (México): citada por uma aluna
 Luciano Pereyra (Argentina): citado por uma aluna
 Ricky Martin (Porto Rico): citado por uma aluna
 Maná (México): a banda foi citada por uma aluna
 Plácido Domingo (Espanha): citado por uma aluna
 Edurne (Espanha): citada por uma aluna
 Don Fabián (Argentina): citado por uma aluna
 Armando Manzanero (México): citado por uma aluna
 Trio Los Panchos (México): o trio foi citado por uma aluna
 Gregorio Barrios (Espanha): citado por uma aluna
 Bienvenido Granda (Cuba): citado por uma aluna
 Pedro Vargas (México): citado por uma aluna
 Lucho Gatica (Chile): citado por uma aluna
 Josep Carreras (Espanha): citado por uma aluna
 Christina Aguilera (Estados Unidos): citada por uma aluna
 Manolo García (Espanha): citado por uma aluna
 Rosalía (Espanha): citada por uma aluna

É interessante ressaltar que busquei encontrar um padrão de origem e gêneros musicais, mas elas trouxeram referências de vários países e de vários estilos, como pop, rock, canção folclórica, tango, bolero e até ópera, além de serem artistas de várias épocas. O que foi possível perceber é que os mais citados são artistas de fato muito conhecidos, principalmente entre os anos 1970 e 2000, como Julio Iglesias, Luis Miguel, Mercedes Sosa e Shakira.

Na terceira questão, as alunas citaram músicas em espanhol que elas conhecem e essas foram as que apareceram em suas respostas: “Gracias a la Vida”, de Violeta Parra na voz de Mercedes Sosa (citada por três alunas); “La Barca”, de Luis Miguel (citada por três alunas), “Duele el Corazón”, do cantor Enrique Iglesias (citada por duas alunas); “Vivir sin Aire”, do grupo Maná; “Eterno es Este Amor” (Yanni e Lucero); “Como Tú” (Luciano Pereyra e Lucero); “No Pudiste Amar Así” (Lucero); “Quizá Quizá/Piel Canela” (Mijares e Lucero); “Evidencias” (Lucero); “Amanecer” (Eduardo); “Esta tarde vi llover” (Armando Manzanero), “Historia de um amor”, “Toda una vida”, “Noche de Ronda”, “Usted” e “Contigo en la distancia” (Luis Miguel); “Frio en el alma” (Vicente Fernández); “Perfume de Gardenia” (Bienvenido Granda); “Sabrá Dios” (Trio Los Panchos), “Por el amor de una mujer” (Julio Iglesias); “Bailando” (Enrique Iglesias, Descemer Bueno e Gente de Zona); “Felices los 4” (Maluma); “Como la cigarra” (Mercedes Sosa), “Corazón Partío” (Alejandro Sanz); “Estoy aquí” (Shakira).

Apenas uma aluna respondeu que não lembrava de nomes de músicas e destaque, aqui, a resposta de uma aluna sobre as canções que gosta: “Gosto mais de músicas antigas que dançava quando ia nos bailes”. E, então, ela cita algumas canções, como “Caminito” (Carlos Gardel), “Bésame mucho” e “Sabor a mí” (Luis Miguel), “A veces tú, a veces yo” (Julio Iglesias) e “Quizás, quizás, quizás” (Osvaldo Farrés). Essa resposta é importante, pois traz as lembranças dos bailes que frequentava e sentimentos despertados por meio das canções em espanhol, um aspecto em destaque neste trabalho, como aponta Figueiroa (2011).

Na quarta questão, as alunas responderam se gostam de estudar espanhol por meio de músicas, justificando brevemente suas respostas. 10 alunas responderam que gostam e apenas uma disse que gosta de músicas em espanhol, mas não gosta de estudar espanhol com elas, pois desviam sua atenção e dificultam sua concentração. Entre as respostas das alunas, as justificativas que mais apareceram explicam que, para elas, as canções em espanhol auxiliam na prática da compreensão auditiva, na aquisição de vocabulário, na pronúncia, na compreensão do conteúdo das letras e no conhecimento de diferentes sotaques, além de deixarem a aula mais dinâmica e prazerosa. Portanto, as alunas já detêm um conhecimento prévio sobre possibilidades linguísticas e culturais que podem ser trabalhadas, tanto na Oficina, quanto em outras atividades musicais em aula.

Por fim, na quinta questão, as alunas expuseram suas expectativas em relação às atividades musicais que seriam realizadas em aula e os aspectos que mais apareceram nessas expectativas foram a ampliação de vocabulário por meio das letras, o aprimoramento da pronúncia, passar a entender melhor o conteúdo das canções que elas escutam em espanhol, aprender expressões, conhecer diferentes ritmos e culturas, adquirir mais confiança na hora de falar, e até mesmo, criar o hábito de cantar para auxiliar no estudo de espanhol.

Considerando essas respostas e traçando esse primeiro diagnóstico sobre as referências e expectativas das alunas, comecei a traçar possíveis caminhos para serem seguidos na Oficina, por exemplo, já estabelecendo alguns artistas que seriam grandes motivadores para as atividades, como Julio Iglesias, Luis Miguel e Mercedes Sosa e quais conteúdos linguísticos e culturais poderiam ser trabalhados por meio de suas obras. Além disso, como elas responderam sobre conhecer ritmos, culturas, sotaques, ampliar vocabulário, praticar a compreensão auditiva e ter mais confiança na hora de falar, foi importante mostrar canções e artistas que elas ainda não conheciam, visando, também, aumentar seus repertórios. E conforme explicado anteriormente, na Seção 3 do presente trabalho, o percurso metodológico consistiu em preparar a primeira Oficina, aplicá-la e, logo em seguida, enviar um questionário para que as alunas opinassem sobre seu andamento. Já levando em consideração as respostas delas, preparei a segunda Oficina, sobre a qual as alunas também responderam um questionário, que me auxiliou na preparação da terceira e, assim sucessivamente, preparando as atividades com as opiniões deixadas pelas alunas após cada encontro, em cada Oficina. O planejamento previu que eu falasse em espanhol a maior parte do tempo e que as atividades também fossem realizadas em espanhol, mas recorreremos à nossa língua materna quando necessário, para garantir que as alunas compreendessem o que estava sendo trabalhado. A seguir, apresento as questões enviadas às alunas depois da realização das atividades em nossos encontros semanais *online*:

1. Escreva aqui uma breve opinião geral sobre a atividade que realizamos. Pode falar o que achou, se gostou, se não gostou, se foi proveitosa, se esperava mais, se foi melhor ou pior que a da semana anterior...
2. Quais aspectos você aprendeu / trabalhou com essa(s) canção(ões)? (Aspectos da língua espanhola, temas interessantes, curiosidades, questões culturais...)
3. O que você achou da(s) canção(ões) que norteou(aram) a atividade?
4. Como você se sentiu durante a realização da atividade?
5. Escreva, a seguir, eventuais críticas, sugestões, entre outros aspectos que você considera relevantes para o aprimoramento das nossas atividades musicais. Você também

pode dizer se gostou mais da atividade anterior, ou se preferiu a desta semana e por quais motivos, etc. Sinta-se à vontade!

Na seguinte subseção, estão registrados os planos de aula, as atividades realizadas, como foi o andamento dessas e alguns comentários das alunas e impressões minhas, os quais serão analisados ao final, nas Considerações Finais.

4.2 Planos de aula, andamento e desenvolvimento da oficina junto às alunas

Oficina “Espanhol com música” - 1

Tema: Canção “Aprender a Quererte”, do grupo Morat (Bogotá – Colômbia)

Objetivos:

Conhecer o grupo colombiano Morat, o qual ainda não faz parte do repertório das alunas e tem muito sucesso atualmente;

Praticar a compreensão auditiva, compreendendo o sentido da canção e a leitura, lendo sobre a banda e a transcrição da letra;

Debater sobre a educação e sua importância na vida das pessoas, tema do videoclipe da canção;

Trabalhar vocabulário, além de revisar estruturas verbais (presente de indicativo, pretérito indefinido e futuro).

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Aprender a Quererte” – Morat

Cuando te vi sentí algo raro por dentro

Una mezcla de miedo con locura

Y tu mirada, me juro que si te pierdo

Habré perdido la más grande fortuna

No sé nada de tu historia

Ni de tu filosofía

Hoy te escribo sin pensar

Y sin ortografía

Para aprender a quererte

Voy a estudiar cómo se cumplen tus sueños

Voy a leerle siempre muy lentamente

Quiero entenderte

Cuando te vi, tuve un buen presentimiento

De esos que llegan una vez en la vida

Quiero tenerte aunque sea solo un momento

Y si me dejas, tal vez todos los días

No sé nada de tu historia

Ni de tu filosofía
Hoy te escribo sin pensar
Y sin ortografía

Para aprender a quererte
Voy a estudiar cómo se cumplen tus sueños
Voy a leerte siempre muy lentamente
Quiero entenderte

Para enseñarte a extrañarme
Voy a escribirte mi canción más honesta
Darte una vida con más sumas que restas

Si tú me dejas, no habrá preguntas, solo respuestas

No descansaré, solo quiero tenerte a mi lado (Aquí a mi lado)
Ruego que mi voz
Te demuestre lo que te he esperado (Lo que te he esperado)

Antes de estar junto a ti
Por toda la vida
Quiero aprender a quererte
Quiero estudiar cómo se cumplen tus sueños
Voy a leerte siempre muy lentamente
Quiero entenderte

Para enseñarte a extrañarme
Voy a escribirte mi canción más honesta
Darte una vida con más sumas que restas
Si tú me dejas, no habrá preguntas, solo respuestas
Si tú me dejas, no habrá preguntas
Solo respuestas

Pré-audição: 1. Informar com qual música vamos trabalhar e perguntar às alunas se elas conhecem o grupo Morat; 2. Leitura de trechos da página em espanhol da Wikipedia sobre a banda, pedindo para que elas leiam; 3. Ver trechos de uma entrevista com o grupo, para que as alunas vejam os membros da banda falando por alguns minutos, percebendo seus sotaques e a identidade do grupo; 4. Voltar ao título “Aprender a Quererte” e perguntar a elas sobre qual pensam que é o tema de que trata a canção.

Audição: As alunas devem ouvir a música com atenção, enquanto veem o videoclipe e acompanham seu enredo, o qual trata da importância da educação. Também devem anotar pelo menos 5 palavras que escutarem na canção.

Pós-audição: As alunas devem dizer as palavras que anotaram enquanto ouviam a música, enquanto essas palavras são anotadas por mim na apresentação de slides. A ideia é que, como atividade extraclasse, elas formem algumas frases, dando contexto a essas palavras. Assim, prosseguindo com a Oficina, veremos a letra da música na íntegra, para que elas realmente identifiquem os contextos em que estão inseridas as palavras que anotaram e visualizem tudo o que a música está transmitindo por meio da leitura, tirando possíveis dúvidas de vocabulário

e recapitulando tempos verbais que já estudamos. Por fim, colocarei as seguintes questões, em espanhol, para refletirmos juntas: O que é a educação e para que serve? Para vocês, qual a importância da educação? E deixarei cinco outras canções da banda Morat como sugestão para que elas ouçam ao longo da semana.

Avaliação: Observação da participação das alunas na atividade e análise das respostas ao Questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nesse primeiro dia de Oficina, para que o tema da próxima seja trabalhado levando essas respostas em consideração.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 1

Realizamos todas as atividades propostas e nenhuma das alunas conhecia o grupo Morat e a canção com a qual trabalhamos. Isso foi interessante, pois despertou a curiosidade, mas elas se sentem inseguras no momento de responder, principalmente ao falarem em espanhol, então isso ainda precisa ser trabalhado, pois as perguntas são feitas e as atividades são propostas sempre em espanhol. Ademais, como a música não era conhecida por elas, pelo menos duas alunas disseram que sentiram dificuldades para compreender o que estava sendo dito na canção apenas ouvindo-a e enquanto assistiam ao clipe, mas que tudo ficou mais claro quando viram a transcrição da letra na íntegra. Apesar disso, foi uma atividade proveitosa, pois a novidade e o tema do vídeo lhes chamaram a atenção, gerando um debate interessante sobre as perspectivas delas em relação à importância da educação. O momento em que elas mais participaram foi o de tentar inferir qual era o tema da canção apenas pelo título (algumas disseram que era uma canção de amor, outras de amizade, mas chegaram a um consenso de que teria a ver com compreensão e empatia). As respostas ao questionário também foram positivas em sua maioria. As alunas acharam a oficina proveitosa por terem conhecido uma nova referência de músicas em espanhol e por acharem o tema debatido relevante. Afirmaram que aprenderam aspectos de pronúncia com o sotaque do grupo, revisão de tempos verbais em espanhol, palavras novas, além da conversa sobre educação, tema que elas consideraram como “importante” e “interessante”. Todas gostaram da música, mas uma aluna declarou que ainda precisava se acostumar com o formato da oficina, pois tinha sentido dificuldade para compreender a canção, sentindo-se insegura. Outra aluna afirmou que se sentiu um pouco frustrada por conta da velocidade da música e do vídeo da entrevista que mostrei para que elas conhecessem os cantores do grupo. Uma terceira aluna também relatou a dificuldade de compreender logo de cara o que estava sendo cantado, mas que, posteriormente, com as explicações, ficou mais claro. Uma aluna afirmou que se sentiu agradecida por estar aprendendo espanhol dessa forma e outra ainda destacou que se sentiu tranquila, pois “a professora nos dá todo o suporte, não deixando dúvidas”.

Por fim, três alunas deram sugestões para as próximas Oficinas: uma pediu para trabalharmos com canções do Julio Iglesias. Outra disse que seria mais compreensível trabalhar com uma canção que já é conhecida por ela e, primeiramente, escutá-la, depois trabalhar com os aspectos linguísticos e culturais e, por fim, conhecer mais dos artistas, com entrevistas e etc. Uma terceira aluna comentou que gostaria de mais momentos de conversação.

Sobre a primeira sugestão, nosso terceiro encontro será sobre o Julio Iglesias e, sobre a segunda, deixarei vídeos extras e entrevistas para o final, mas é importante contextualizar quem é o artista antes mesmo de ouvir a canção, a fim de direcionar a escuta das canções, com as alunas sabendo de quem é a voz que estão ouvindo, qual a origem dela, o estilo musical e de onde é o sotaque. Sobre a terceira sugestão, é preciso pensar em estratégias para criar mais contextos de conversação em que as alunas se sintam encorajadas e seguras para o desenvolvimento da habilidade. Por ser a primeira oficina, ainda há muito o que ser desenvolvido e trabalhado.

Oficina “Espanhol com música” - 2

Tema: Selena Quintanilla – La reina de la música tejana (Estados Unidos, filha de pais mexicanos)

Objetivos:

Conhecer a vida e a obra da cantora Selena Quintanilla, nascida e criada nos Estados Unidos, mas que falava espanhol por ser filha de pais mexicanos. Ela foi pioneira como mulher na música Tejana, que mescla elementos da música country estadunidense com os ritmos latino-americanos e cantava em espanhol. Faleceu de forma trágica aos 23 anos;

Conhecer o conceito de música Tejana;

Praticar a compreensão auditiva, com duas canções (“Como te quiero yo a ti” e “Como la flor”) e a leitura por meio das letras;

Estudar o gerúndio em espanhol por meio da canção “Como te quiero yo a ti”.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Como te quiero yo a ti” – Selena Quintanilla

Siempre voy pensando, pensando en ti
Y me lleno de alegría, pero no estás aquí
Que triste y tonta por pensar
Que tus ojitos me querrán mirar

Todo lo que siento, siento por ti
Y me lleno de esperanza por tenerte aquí
Son sueños locos, pura ilusión
Porque nunca me vas a querer

Como te quiero yo a ti
Quizás me muera llorando, soñando, esperando

Un amor que nunca vendrá
Quizás me muera sufriendo, ofreciendo

Las cosas más bonitas de mi amor
Todo lo que siento, siento por ti
Y me lleno de esperanza por tenerte aquí
Son sueños locos, pura ilusión

Porque nunca me vas a querer
Como te quiero yo a ti

Pré-audição: 1. Perguntar às alunas se elas conhecem Selena Quintanilla. 2. Depois de ouvi-las, passar informações básicas sobre a cantora para que elas leiam. 3. Dizer que ela faleceu aos 23 e perguntar se elas imaginam o motivo. Depois de ouvi-las, contar que a cantora foi assassinada pela líder de seu fã-club e lhes contar como aconteceu. 4. Apresentar o conceito de música Tejano e mostrar a primeira canção de Selena que vão ouvir: “Como yo te quiero a ti”, perguntando-lhes o que pensam sobre qual é o tema da canção.

Audição: As alunas devem ouvir a canção atentamente para perceberem se compreenderam o que ela diz e se têm qualquer dúvida de vocabulário para explorarmos posteriormente. Dessa vez, elas também devem preencher as lacunas que deixei ao longo da letra da canção.

Pós-audição: 1. Certificar se elas compreenderam o que a canção diz e sanar possíveis dúvidas de vocabulário, porém não apenas fazendo tradução de palavras do espanhol para o português. A ideia é conduzi-las pelo contexto no qual a palavra está inserida na canção para que pensem nessas dúvidas de forma ativa e coletiva. 2. Pedir para que elas identifiquem uma forma verbal que se repete e em quais contextos ela está inserida. 3. Destacar os contextos de uso do gerúndio em espanhol e sistematizar como ele é formado. 4. Mostrar uma entrevista de Selena e sua banda, formada por seus irmãos, em um programa de televisão mexicano. 5. Mostrar a série da *Netflix* feita sobre a vida de Selena como uma sugestão a elas e mostrar, na série, a versão que fizeram da mesma entrevista que vimos no item 4.

Música extra: Nesta oficina, temos uma segunda música, para mostrar às alunas uma das mais clássicas e conhecidas da cantora Selena Quintanilla. A ideia é que elas vejam um vídeo da cantora apresentando a canção “Como la Flor” prestando atenção à letra, para depois me contarem o que entenderam dela. Posteriormente, lhes mostrarei a letra completa a fim de sanar possíveis dúvidas de vocabulário.

Letra da canção: “Como la Flor” – Selena Quintanilla

Yo sé que tienes un nuevo amor
Sin embargo, te deseo lo mejor
Si en mí no encontraste felicidad
Tal vez, alguien más te la dará

Como la flor con tanto amor
Me diste tú, se marchitó
Me marchó hoy, yo sé perder
Pero, ah-ah-ay, ¡cómo me duele!
Ah-ah-ay, ¡cómo me duele!

Si vieras cómo duele perder tu amor
 Con tu adiós te llevas mi corazón
 No sé si pueda volver a amar
 Porque te di todo el amor que pude dar

Como la flor con tanto amor
 Me diste tú, se marchitó
 Me marchó hoy, yo sé perder
 Pero, ah-ah-ay, ¡cómo me duele!
 Ah-ah-ay, ¡cómo me duele!

Avaliação: Observação da participação das alunas na atividade e de seus desempenhos nas atividades propostas, pois, dessa vez, estou acrescentando o preenchimento de lacunas deixadas na letra da primeira canção e a explicação delas sobre o que entenderam da segunda canção. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa segunda atividade e levar isso em consideração na próxima final

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 2

O segundo encontro aconteceu normalmente e todas as atividades propostas foram realizadas. Apenas duas alunas já conheciam a cantora Selena Quintanilla, mas como seu sucesso foi significativo entre os anos de 1980 e 1995, ano de sua morte precoce, ficou nítido que o grupo de alunas se identificou mais com a cantora do que com o grupo colombiano contemporâneo Morat da oficina anterior, algo que fez diferença no andamento do encontro, visto que elas ficaram mais envolvidas e atentas. Elas ainda não se soltaram completamente nas atividades de conversação, mas a participação foi maior do que na semana anterior. Dessa vez, vimos, primeiramente, um breve resumo de sua vida e, em seguida, já trabalhamos com a primeira canção, focando nas questões linguísticas e culturais, para somente depois assistirmos a algumas entrevistas, seguindo a sugestão de uma aluna na semana passada. Trabalhamos com o vocabulário das canções de forma contextualizada, analisando os contextos em que as palavras apareciam, em vez de olhar apenas para palavras soltas e a utilização da canção “Como te quiero yo a ti” para trabalhar com o gerúndio em espanhol foi proveitosa e facilitou a compreensão durante a atividade.

No entanto, nenhuma aluna citou o gerúndio ao responder, ao questionário, quais aspectos aprendeu. Sobre isso, elas comentaram que aprenderam sobre verbos, aprenderam vocabulário e uma resposta chamou a atenção: “A influência da cultura. A inclusão da mulher na música Latina. A persistência em meio a tantas dificuldades. Amplio meus conhecimentos a cada aula/atividade”, o que me surpreendeu positivamente, pois essa resposta demonstra genuinamente de que forma essa oficina marcou essa aluna, falando de cultura e do papel da

mulher na música latino-americana, visto que Selena Quintanilla foi pioneira em seu trabalho ao dominar o rádio como representante da música tejana. Outra aluna também destacou “a possibilidade de aumentar nosso vocabulário de forma prazerosa”.

Praticamente metade das alunas afirmou que preferiu a oficina 2 à oficina 1 e a outra metade afirmou que gostou das duas oficinas. Muitas delas também afirmaram que se identificaram mais com o trabalho da cantora Selena, pois tiveram mais facilidade de compreendê-la enquanto escutavam as canções. Sobre isso, destaco uma resposta: “Para mim essa atividade foi mais proveitosa, talvez pelo tipo de música. Poucas palavras fiquei sem entender”. Outra aluna falou sobre ter conhecido a artista por meio da oficina: “Muito bom gosto na escolha da música bem como da história de vida da cantora Selena. Não tinha conhecimento e gostei muito.” Sobre o que acharam das canções que fizeram parte da oficina, todas as alunas afirmaram que gostaram e novamente a facilidade de compreensão foi destacada, acredito que por conta do estilo musical e da dicção e voz de Selena: “Muito boas (as canções) e com uma pronúncia fácil de aprender”. Outra aluna disse que “Embora fossem do tipo sofrência, gostei muito, principalmente da segunda. Como não conhecia Selena, foi uma ótima oportunidade de conhecer essa cantora”. Ou seja, apesar de serem canções de um estilo que ela não aprecia totalmente, ela gostou das canções e de ter conhecido mais sobre a Selena. Destaco outras duas respostas: “Gostei das músicas, são novas para mim” e “É o tipo de música que gosto, mais lenta. Gostei bastante”.

Ao falar sobre como se sentiram durante as atividades, elas respondem que se sentiram bem e interessadas e até uma aluna afirmou que se sentiu nostálgica, talvez pelos ritmos e pelo teor das letras. Algumas dessas respostas sobre como se sentiram também chamam a atenção, por exemplo “Me senti à vontade e com melhor capacidade de assimilação” e “Bem e feliz porque entendi quase tudo”, sendo que a facilidade de compreensão foi ressaltada novamente. Apenas uma aluna colocou nessa questão que teve um pouco de dificuldade, o que é compreensível e esperado considerando o novo formato de aula. Outras respostas interessantes foram: “Nesta atividade, apesar de ampliar conhecimentos, me senti triste ao saber de uma história de vida de uma cantora de sucesso/fama com final trágico”; “Tive vontade de dançar”; “Foi ótimo. Conheci mais palavras, expressões, músicas novas e da vida da cantora Selena”.

Na questão sobre críticas e sugestões, apenas uma aluna deu uma sugestão, que é a de variar bastante as músicas, sendo elas de diferentes países, intérpretes e grupos, mas isso é algo que já faz parte do planejamento da oficina, na qual trabalharemos com diferentes artistas de diferentes países. Há uma resposta com uma crítica, de que ainda não é o ideal pensando em um processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira efetivo, pensando nos conteúdos

linguísticos que vão para além das canções. Outra aluna afirmou que gosta de músicas mais alegres. E por fim, uma resposta com uma expectativa em relação à Oficina “Espanhol com música”: “Apreciei as duas atividades, espero conhecer mais artistas e ritmos”. Todas as outras respostas dizem que gostaram do encontro sobre a cantora Selena Quintanilla.

Oficina “Espanhol com música” - 3

Tema: Julio Iglesias (Madri – Espanha)

Objetivos:

Conhecer um pouco mais da história e da obra do cantor Julio Iglesias; Conhecer sua relevância intercultural;

Praticar a compreensão auditiva e a leitura por meio das canções “La vida sigue igual”, “Amor, amor, amor” e “Caminito”. Destaque para “La vida sigue igual”;

Debater sobre as temáticas de suas canções; Adquirir vocabulário.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção: “La vida sigue igual” – Julio Iglesias

Unos que nacen otros morirán

Unos que ríen otros llorarán

Aguas sin cauces ríos sin mar

Penas y glorias guerras y paz

Siempre hay por qué vivir, por qué luchar

Siempre hay por quien sufrir y a quien amar

Al final las obras quedan las gentes se van

Otros que vienen las continuarán la vida sigue igual

Pocos amigos que son de verdad

Cuanto te halagan si triunfando estás

Y si fracasas bien comprenderás

Los buenos quedan los demás se van

Siempre hay por qué vivir, por qué luchar

Siempre hay por quien sufrir y a quien amar

Al final las obras quedan las gentes se van

Otros que vienen las continuarán la vida sigue igual

Pré-audição: 1. Mostrar algumas informações sobre o cantor por escrito, para que as alunas leiam e pratiquem a compreensão leitora. Destacar o fato de que ele canta em diversos idiomas e é conhecido mundialmente. 2. Mostrar trecho de um vídeo do Julio Iglesias cantando em japonês em um programa de televisão japonês. 3. Seguir com a prática de leitura, agora com a página sobre o Julio Iglesias na *Wikipédia* em espanhol, para que leiam sobre a juventude do cantor. 4. Introduzir a música “La vida sigue igual”, mostrando-lhes que possui o mesmo nome do filme no qual o jovem Julio Iglesias interpreta a si mesmo, em um filme autobiográfico. Do filme, apresentar o trailer e a sinopse em espanhol.

Audição: As alunas devem ouvir a música com atenção, para notarem se ela se relaciona com a temática do filme e, se sim, como se dá essa relação. Além disso, devem completar as lacunas deixadas por mim ao longo da letra.

Pós-audição: Vamos falar sobre como a canção se relaciona com o enredo do filme e tirar possíveis dúvidas de vocabulário, sempre contextualizando as palavras e buscando que as próprias alunas identifiquem o significado recorrendo ao contexto. Também vamos ver alguns trechos de uma entrevista que Julio Iglesias deu para um programa de televisão brasileiro falando em português, para debatermos sobre como seu sotaque espanhol não é um empecilho para a compreensão de sua fala, mas sim uma marca de sua identidade.

Como a canção “La vida sigue igual” tinha um conteúdo e ritmo mais melancólicos, gerando muitas reflexões nesse sentido, vou mostrar às alunas outras duas canções que possuem características diferentes da primeira, pois a obra de Julio Iglesias é bem extensa e ele é uma grande referência de músicas em espanhol para elas. A canção “Amor, amor, amor” é mais alegre e está neste plano com a intenção de animá-las, mas também para que se atentem à letra visando a aquisição de vocabulário. Já a música “Caminito” é uma versão do clássico tango do argentino Carlos Gardel, o qual sei que elas já conhecem, portanto vamos comparar as duas versões, analisar a letra, o vocabulário e também falar sobre o Caminito, ponto turístico de casinhas coloridas que está localizado no bairro La Boca em Buenos Aires, pois algumas alunas já estiveram na cidade e é uma oportunidade, para aquelas que ainda não o conhecem, de saber como ele é.

Letra da canção “Amor, amor, amor” – Julio Iglesias

Amor, amor, amor
Nació de ti, nació de mí
De la esperanza.

Amor, amor, amor
Nació de Dios, para los dos
Nació del alma.

Sentir que tus besos se anidaron en mí,
Igual que palomas mensajeras de luz.
Saber que mis besos se quedaron en ti,
Haciendo en tus labios la señal de la cruz.

Amor, amor, amor
Nació de tí, nació de mí
De la esperanza.

Amor, amor, amor
Nació de Dios, para los dos
Nació del alma.

Sentir que tus besos se anidaron en mí,
Igual que palomas mensajeras de luz.
Saber que mis besos se quedaron en ti,
Haciendo en tus labios la señal de la cruz.

Amor, amor, amor
Nació de ti, nació de mí
De la esperanza.

Amor, amor, amor
Nació de Dios, para los dos
Nació del alma.

Letra da canção “Caminito” – Julio Iglesias
Caminito que el tiempo ha borrado
Que juntos un día nos viste pasar
He venido por última vez
He venido a contarte mi mal

Caminito que entonces estabas
Bordeado de trébol y juncos en flor
Una sombra ya pronto serás
Una sombra lo mismo que yo

Desde que se fue
Triste vivo yo
Caminito amigo
Yo también me voy

Desde que se fue
Nunca más volvió
Seguiré sus pasos
Caminito, adiós

Caminito cubierto de cardos
La mano del tiempo tu huella borró
Yo a tu lado quisiera caer
Y que el tiempo nos mate a los dos

Desde que se fue
Triste vivo yo
Caminito amigo
Yo también me voy

Desde que se fue
Nunca más volvió
Seguiré sus pasos
Caminito, adiós

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas atividades propostas, pois, como Julio Iglesias é um artista muito relevante, com uma vasta obra e que realmente faz parte do repertório delas, vamos trabalhar com três músicas pela primeira vez. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa terceira atividade.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 3

Realizamos todas as atividades propostas nesta oficina, apesar de eu reconhecer que cometi um certo exagero na quantidade de conteúdo, deixando o andamento mais acelerado. Como o cantor Julio Iglesias é uma das maiores referências de músicas em espanhol para as alunas (sendo inclusive um conteúdo pedido por uma delas nas sugestões do primeiro encontro da oficina) e possui uma obra muito extensa, senti dificuldades para selecionar os materiais e acabei escolhendo três canções diferentes, cada uma com um ritmo e um vocabulário diferentes, trabalhando também com o filme estrelado pelo cantor e com o tango que fala sobre o ponto turístico de Buenos Aires, o que senti que deixou as alunas um pouco perdidas e com vontade de se aprofundarem mais no conteúdo das canções, faltando tempo para isso. Eu poderia ter me desprendido da extensão da obra de Julio Iglesias e focado apenas em uma canção, no máximo duas, pensando em um melhor aproveitamento por parte das alunas. Mesmo assim, a oficina foi proveitosa, pois as alunas realmente gostam do artista e se mostraram bastante interessadas pelos conteúdos apresentados. Inclusive, vale ressaltar um momento dessa oficina em que, ao ouvir a canção “Caminito”, uma das alunas se emocionou verdadeiramente e acabou chorando por lembrar de sua mãe já falecida. Ela compartilhou conosco que sua mãe gostava muito de tango e dançava na sala de casa e a acolhemos, afirmando para ela que sua emoção era muito válida e que era bom externalizá-la naquele momento. Foi uma situação muito emocionante e que só reforçou o poder da música como memória (SÉ, 2012) e como recurso que desperta sentimentos (FIGUEIROA, 2011), algo que pode impulsionar o processo de ensino-aprendizagem ao despertar lembranças e emoções, criando vínculos com o objeto de estudo, no caso, as canções.

Quanto às respostas das alunas ao questionário, elas foram positivas. Ao darem uma opinião geral sobre a atividade, todas afirmaram que gostaram da oficina sobre o Julio Iglesias, mas me chamou a atenção que três alunas comentaram que gostaram da oportunidade de saberem mais sobre a história, a vida de Julio Iglesias, curiosidades que não sabiam apesar de já conhecerem o cantor. Destaco aqui, algumas respostas desse primeiro item do formulário: “Achei a aula muito boa, pois apesar de já conhecer Julio Iglesias e muitas de suas músicas, pude descobrir outros fatos da sua vida/carreira que não sabia”; “Eu adorei a maneira em que atividade foi desenvolvida, muito proveitosa” e “Foi muito proveitoso e emocionante saber da vida de Julio Iglesias, muito bom”.

Na questão sobre o que aprenderam, elas mencionaram vocabulário, novas palavras, informações de pronúncia, questões culturais, curiosidades sobre a vida de Julio Iglesias, inclusive uma comentou que “curtiu muito as músicas dele durante os anos 1980”. Além disso,

três delas focaram na mensagem da canção “La vida sigue igual” e do contexto por trás dela, ressaltando a mensagem de superação e as reflexões que apareceram com base na letra. Uma aluna destacou até conteúdos gramaticais. Algumas das respostas das alunas sobre o que aprenderam: “Julio Iglesias é um ícone da música hispânica e a música “La Vida Sigue Igual” nos leva a refletir que passamos por momentos distintos em nossas vidas (altos e baixos), mas que há sempre motivos pra viver e lutar, que as pessoas vão e as obras permanecem, ninguém é insubstituível, e enquanto alguns são amigos nos bons e maus momentos, outros não”; “Ampliação do vocabulário. Conhecimento da cultura do país representado na música por meio do cantor. Melhora na pronúncia de algumas palavras e a importância da interação /troca de informação entre as colegas de estudo”; “Aprendi que superação é importante para mantermos vivos”; “Aprendi um novo vocabulário, gostei muito da história do caminito”; “As curiosidades que eu não sabia sobre o cantor que mais gosto” e “Com as músicas quando tocadas aprendemos a melhorar a pronúncia, e também os pronomes possessivos, objeto diretos”.

Todas elas gostaram das músicas que nortearam as atividades e comentaram coisas como “canções que mexem com a alma” e muitas disseram que não conheciam a canção “La vida sigue igual”. Achei interessante que, ao opinar sobre as canções, uma delas respondeu com um breve resumo de cada música, do que cada uma se tratava, o que é uma demonstração de que ela compreendeu o conteúdo das canções em espanhol e transmitiu isso em sua resposta: “La vida sigue igual foi composta por um ex-jogador de futebol machucado, Julio Iglesias, que estava vivendo um momento difícil e que decidiu por ser cantor e autor de músicas. Amor, amor, amor fala simplesmente do amor de duas pessoas. Caminito é uma música antiga que se refere a um bairro também muito antigo e popular de Buenos Aires”. Outra aluna afirmou que “Foi uma oportunidade de conhecer novas músicas, já que não conhecia nenhuma, e entender melhor as mensagens que passam”. Já outra aluna, conhecia as músicas e foi um momento para lembrá-las: “Eu já conhecia as músicas e fiquei feliz por ouvi-las, depois de muitos anos”.

Sobre como se sentiram durante a realização da atividade, destaco aqui algumas respostas que trazem novamente a questão da memória afetiva: “Fez-me voltar no tempo”; “Gostei de Caminito pois retornei ao maravilhoso passado que tive com meu marido. Lembrança boa com meu marido que gostava destas músicas”; “Muito feliz pois além de aprender também lembrei dos meus tempos de juventude”; “Me senti feliz e fiquei muito emocionada”. Ressalto também uma outra resposta, que é praticamente uma autoavaliação de seu processo de aprendizagem, reconhecendo seus avanços durante a realização das oficinas: “Senti que estou melhorando cada dia mais”.

Na última questão, sobre críticas, sugestões e comentários, todas trouxeram comentários positivos, mas quero destacar três respostas. A primeira é que uma aluna comentou que essa atividade foi a que mais gostou, por Julio Iglesias fazer parte de sua juventude. As outras duas respostas estão relacionadas ao tempo da oficina, pois, conforme comentei anteriormente, acabei me empolgando e três canções tão diferentes ficaram como algo exagerado. Uma das alunas comentou que poderíamos ter trabalhado com apenas duas canções, para dar tempo de analisar o vocabulário com calma e outra comentou que gostaria de ter um pouco mais de tempo em cada canção antes de mudar o assunto. No próximo encontro, portanto, trabalharemos com apenas uma canção, mas que sei que também faz parte do repertório das alunas. Assim, teremos foco total apenas nela, em seu conteúdo, vocabulário e em todos os aspectos culturais que a permeiam.

Oficina “Espanhol com música” - 4

Tema: Canção “Gracias a la vida”, de Violeta Parra (San Carlos – Chile)

Objetivos:

Conhecer a vida e a obra da artista chilena Violeta Parra, visto que suas músicas são mais conhecidas nas vozes de outros artistas;
Refletir sobre o conteúdo da canção “Gracias a la vida”;
Praticar a compreensão auditiva e a leitura por meio da canção e de uma entrevista; Adquirir vocabulário por meio da canção de forma contextualizada.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Gracias a la vida” – Violeta Parra

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio dos luceros, que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del blanco
Y en el alto cielo, su fondo estrellado
Y en las multitudes, el hombre que yo amo

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el oído, que en todo su ancho
Graba noche y días, grillos y canarios
Martillos, turbinas, ladridos, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano, y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando

Gracias a la vida, que me ha dado tanto

Me ha dado la marcha de mis pies cansados
 Con ellos, anduve ciudades y charcos
 Playas y desiertos, montañas y llanos
 Y la casa tuya, tu calle y tu patio

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
 Me dio el corazón, que agita su marco
 Cuando miro el fruto del cerebro humano
 Cuando miro el bueno tan lejos del malo
 Cuando miro el fondo de tus ojos claros

Gracias a la vida, que me ha dado tanto
 Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
 Así yo distingo dicha de quebranto
 Los dos materiales que forman mi canto
 Y el canto de ustedes que es el mismo canto
 Y el canto de todos que es mi propio canto

Pré-audição: Apresentar com qual canção trabalharemos na Oficina 4, dizendo que será “Gracias a la vida”. Como elas gostam bastante dessa música e a conhecem como uma música da artista argentina Mercedes Sosa, vamos ouvir primeiro a versão já conhecida por elas e a maior parte das tarefas será feita pós-audição.

Audição: Enquanto ouvem a versão de Mercedes Sosa, além de completarem as lacunas deixadas na letra da música conforme forem ouvindo, as alunas também devem se atentar ao conteúdo e ao ritmo da canção para, no pós-audição, responder às seguintes perguntas em espanhol: Sobre o que fala a canção? Parece-lhes uma canção alegre ou triste?

Pós-audição: 1. Conferir o preenchimento das lacunas e tirar possíveis dúvidas de vocabulário, sempre de forma contextualizada e conduzindo as alunas para que elas mesmas identifiquem e sanem suas dúvidas de forma ativa. 2. Conversar sobre as questões propostas a elas sobre o tema da canção, se lhes parece alegre ou triste. 3. Perguntar às alunas se elas sabem quem compôs a canção “Gracias a la vida” e apresentar-lhes a artista chilena Violeta Parra. 4. Contar que “Gracia a la vida” foi uma das últimas composições da cantora antes de ela tirar sua própria vida. 5. Leitura de breves textos sobre o que é, então, a canção: uma contradição? Uma despedida? Um canto à existência? E também pedir a opinião das alunas sobre isso. 6. Mostrar-lhes trechos de um programa sobre “Gracias a la vida” e como surgiu a canção, o qual entrevista pessoas próximas da cantora, como seus netos, o produtor do último disco e também estudiosos da obra de Violeta Parra. No vídeo, são mencionados os valores Mapuches contidos nessa canção, então aproveito para mostrar-lhes um pouco mais sobre esse povo indígena. 7. Mostrar-lhes que Violeta Parra era mais do que suas canções, pois também era poetisa e artista plástica, com *tour* virtual pelo Museu Violeta Parra em Santiago do Chile. 8. Ouvir, por fim, a versão original de “Gracias a la vida”, buscando captar as nuances da artista e de seus sentimentos e pedir que as alunas opinem sobre isso. Finalizar sugerindo a versão da canção gravada pela cantora brasileira Elis Regina, a qual imprime, por sua vez, outros sentimentos ao ritmo e à letra.

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas tarefas propostas, pois é uma canção que elas gostam muito e vamos nos aprofundar em seu contexto e no sentido que ela carrega, sendo indispensável essa participação. Além disso, é de suma

importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nesta quarta atividade, dessa vez trabalhando com apenas uma canção

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 4

Nesta oficina, trabalhamos com apenas uma canção, a qual já era bem conhecida pelas alunas, porém apenas na voz da cantora argentina Mercedes Sosa. Por isso, foi interessante ver as alunas conhecendo mais sobre a compositora da canção, a artista chilena Violeta Parra. Ao revisitarmos um pouco de sua vida e conhecer o contexto em que “Gracias a la vida” foi composta, foi notável como a visão das alunas sobre a canção mudou e como elas ficaram reflexivas e interessadas na temática. Acredito que isso aconteceu pelo fato de que foi uma mudança de perspectiva sobre algo que elas já conheciam há tempos, visto que a canção se tornou muito popular no Brasil.

Todas as alunas afirmaram ao questionário que gostaram muito da oficina, pois foi proveitosa e uma grande oportunidade de conhecer mais sobre Violeta Parra. Ao darem uma breve opinião sobre a atividade que realizamos, destaco algumas respostas, como esta que já traz uma sugestão: “Achei a letra da música muito bonita, mas a melodia muito melancólica. Talvez a próxima, devesse ser mais alegre”. Outra aluna destaca um ponto do planejamento que ela gostou, sendo um aspecto que se diferencia das oficinas anteriores: “Gostei. Foi bem diferente da anterior pois partimos da música para conhecer a autora”.

Na questão sobre o que aprenderam, também afirmaram que aprenderam mais sobre o vocabulário, o que as fez compreender melhor a canção e as questões culturais que a envolvem. Destacando algumas respostas das alunas sobre o que aprenderam: “Questões culturais e curiosidades sobre a autora: sua vida, seus desejos e sua desilusão”; “Uma canção popular/folclórica onde a cantora agradece/reconhece tudo que a vida lhe oferece mas escolhe tirar sua própria vida (paradoxo)”; “A música Gracias a la vida foi composta basicamente sobre o que viveu a autora, além das novas palavras em espanhol, conheci um pouco mais da vida de Violeta Parra, cantora, artista, ativista política, etc.” e “Já conhecia a música, mas agora aprendi as palavras que não sabia. Muito interessante”. Ou seja, mesmo que as alunas já conhecessem a canção, a oficina foi uma oportunidade de conhecer suas origens mais profundamente.

Na questão sobre o que acharam da canção que norteou a atividade, todas responderam que gostaram e ressaltou aqui algumas respostas sobre isso: “A música Gracias a la vida tem um ritmo lento, triste e achava a letra alegre, mas ouvindo melhor é uma letra que fala de sofrimento e da perda de um amor, lamentos e bênçãos”, demonstrando uma melhor compreensão da

canção e interpretação do texto e “Achei ótimo o trabalho com apenas uma música. Tive melhor compreensão”, que apresenta a opinião e experiência sobre trabalhar com apenas uma canção.

Sobre como se sentiram durante a realização da atividade, a maioria delas relataram que se sentiram tristes ao conhecerem o contexto da canção, mas também tocadas pela letra e realmente agradecidas pela vida, inclusive destaco aqui uma tocante resposta de uma aluna: “Grata por estar adquirindo novos conhecimentos... Grata pela vida e na certeza que quero seguir em frente.” Quanto às sugestões, houve três: uma aluna sugeriu trabalharmos com mais músicas de Mercedes Sosa (vamos encerrar esse ciclo de oficinas falando mais sobre a cantora argentina). Outra aluna sugeriu que haja uma mescla maior entre músicas antigas e atuais, cantores desconhecidos e mais conhecidos e entre ritmos também, sugerindo música *Pop*, aspectos que também já estão no planejamento. Inclusive, o próximo encontro será com uma música *Pop* mais recente. A terceira sugestão foi trabalharmos com músicas mais alegres, que será o caso da canção do nosso próximo encontro da oficina.

Oficina “Espanhol com música” - 5

Tema: Canção “La Bicicleta”, de Carlos Vives e Shakira (Caribe colombiano)

Objetivos:

Conhecer mais sobre o sotaque, aspectos culturais e paisagens do Caribe colombiano;
Praticar a compreensão auditiva com a canção e a leitura;
Adquirir vocabulário de forma contextualizada;
Revisar o verbo “Gustar” em espanhol, o qual já estudamos antes do início da Oficina;
Introduzir o tempo presente do subjuntivo, conteúdo gramatical que as alunas ainda não viram.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “La Bicicleta” – Carlos Vives e Shakira

Nada voy a hacer
Rebuscando en las heridas del pasado
No voy a perder
Yo no quiero ser un tipo de otro lado

A tu manera, descomplicado
En una bici que te lleve a todos lados
Un vallenato desesperado

Una cartica que yo guardo, donde te escribí
Que te sueño y que te quiero tanto
Que hace rato está mi corazón
Latiendo por ti, latiendo por ti

La que yo guardo, donde te escribí

Que te sueño y que te quiero tanto
 Que hace rato está mi corazón
 Latiendo por ti, latiendo por ti

Puedo ser feliz
 Caminando relajada entre la gente
 Yo te quiero así
 Y me gustas porque eres diferente

A mi manera, despelucado
 En una bici que me lleva a todos lados
 Un vallenato desesperado

Una cartica que yo guardo, donde te escribí
 Que te sueño y que te quiero tanto
 Que hace rato está mi corazón
 Latiendo por ti, latiendo por ti

La que yo guardo, donde te escribí
 Que te sueño y que te quiero tanto
 Que hace rato está mi corazón
 Latiendo por ti, latiendo por ti
 Ella es la favorita, la que canta en la zona
 Se mueven sus caderas como un barco en las olas
 Tiene los pies desY su cabello largo son un sol que te antoja

Le gusta que le digan que es la niña, la lola
 Le gusta que la miren cuando ella baila sola
 Le gusta más la casa, que no pasen las horas
 Le gusta Barranquilla, le gusta Barcelona

Lleva, llévame en tu bicicleta
 Óyeme, Carlos, llévame en tu bicicleta
 Quiero que recorramos juntos esa zona
 Desde Santa Marta hasta La Arenosa

Lleva, llévame en tu bicicleta
 Pa' que juguemos bola de trapo y en chancleta
 Que si a Piqué, algún día, le muestras el Tayrona
 después no querrá irse pa' Barcelona

Pré-audição: 1. Mostrar uma foto da cantora Shakira e perguntar às alunas quem é ela. Depois de ouvir suas respostas, vamos falar o que sabemos sobre ela para que eu anote essas informações na página do slide. 2. Mostrar uma foto do cantor Carlos Vives e perguntar às alunas quem é ele. Depois de ouvir as respostas (creio que elas não o conhecem), vou completar a página do slide com as principais informações sobre ele (onde e quando nasceu e seu estilo musical). 3. Mostrar-lhes com qual canção vamos trabalhar nesta oficina: “La bicicleta”.

Audição: As alunas devem assistir ao clipe da música, o qual mostra várias paisagens colombianas e danças regionais. Quanto à canção, elas devem escrever de três a cinco palavras ou frases (dando preferência para frases), da forma que ouvirem, durante a audição.

Pós-audição: 1. Perguntar às alunas quais palavras e/ou frases da canção elas escreveram e anotar em uma página em branco do slide conforme forem falando. 2. Mostrar a letra completa da música, para que elas façam uma pequena autoavaliação, comparando o que escreveram com o que está na canção. É preciso encorajá-las e mostrar que, mesmo que uma palavra ou outra que elas escreveram não esteja de acordo com o que aparece na letra, isso acontece principalmente pelo ritmo mais rápido da canção e pela falta de costume com o sotaque dos cantores, mas que tudo o que elas escreveram é válido e positivo para o desenvolvimento da compreensão auditiva delas. 3. Sanar possíveis dúvidas de vocabulário, sempre de forma contextualizada e buscando a participação ativa das alunas, garantindo total compreensão da letra da canção. Esse momento também é a oportunidade de identificar e conhecer elementos que são pouco conhecidos por elas, mas que são característicos do acento caribenho ('pa, 'e, aspiração da letra S, etc.). 4. Chamar a atenção das alunas para o uso do verbo "gustar" em espanhol, o qual aparece em alguns momentos da música. Copiar esses trechos em que tal verbo aparece na canção e colá-los em uma página em branco da apresentação de slides e conduzir as alunas em uma análise do uso verbal, para revisarmos esse conteúdo (me gustas, le gusta). 5. Também chamar a atenção das alunas para uma forma verbal que ainda não estudamos, destacando os trechos em que o presente do subjuntivo aparece ("En una bici que te lleve a todos lados", "Pa' que juguemo' bola 'e trapo allá em chancleta", "Le gusta más la casa, que no pasen las horas") e pedir a elas que, comparando com o presente do indicativo, identifiquem a diferença entre esses tempos presentes. A ideia é criarmos, juntas, vários exemplos para a identificação dessa diferença. 6. Destacar os lugares do Caribe colombiano que são mencionados na canção (Barranquilla, Santa Marta, Parque Natural Nacional Tayrona), mostrando-lhes imagens e informações para que leiam em espanhol e conheçam suas belezas. Quanto ao gênero musical colombiano mencionado na canção, o Vallenato, explicar em que consiste e mostrar um exemplo com uma outra canção do próprio Carlos Vives ("Hijo del Vallenato"), que tem muita influência do estilo em seu trabalho e deixar a sugestão de música.

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas tarefas propostas, pois, dessa vez, é uma canção que provavelmente não está no repertório delas, mas que possibilita trabalhar diversos aspectos linguísticos e culturais. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa quinta atividade

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 5

Nesta oficina, trabalhamos novamente com apenas uma canção e, dessa vez, uma que está mais próxima do gênero *pop* e que é mais recente, datada do ano de 2017, além de ser mais alegre. Realizamos todas as tarefas propostas e as alunas se mostraram, em sua maioria, interessadas e atentas, apesar de ser uma música que ainda não conheciam. No entanto, todas conhecem a cantora colombiana Shakira, a qual é uma grande referência de língua espanhola. Com a canção, trabalhamos não só a compreensão auditiva, mas também o sotaque dos intérpretes, que nasceram e cresceram no caribe colombiano, pontos turísticos dessa região, o

ritmo musical Vallenato, além de revisarmos a estrutura do verbo “gustar” e introduzirmos o presente do subjuntivo.

Quanto às respostas das alunas ao questionário, elas foram bastante positivas e a maioria das alunas afirmaram que acharam a canção alegre, divertida e, por ser de uma cantora conhecida, a atividade foi proveitosa. Isso exceto por uma aluna que não gosta da cantora Shakira e não gostou da canção. Destaco algumas respostas da opinião geral das alunas sobre a quinta oficina: “Gostei da atividade com o vídeo/canção, apesar de simples é bela e bem alegre” e “Gostei muito da atividade, por ser uma música mais atual, alegre e de uma artista mais conhecida”.

Um ponto importante para ressaltar nessas respostas é que uma aluna, espontaneamente, respondeu em espanhol, algo que não foi solicitado e ela o fez mesmo assim, respondendo satisfatoriamente. Na questão sobre o que aprenderam com a canção, as alunas destacaram principalmente vocabulário, as questões culturais sobre os cantores, seus sotaques e as cidades colombianas. Além disso, mencionaram também a parte gramatical sobre a revisão do verbo “gustar” e a introdução ao subjuntivo, citando a diferenciação que realizamos entre os modos indicativo e subjuntivo, por exemplo: “Aprendemos vocabulário, recordamos tempos de verbos aprendidos e vimos também uma pequena amostra do subjuntivo”; “Trabalhamos, detalhadamente, a letra da música, com exercícios, novas palavras, revisando verbos e algumas curiosidades sobre lugares da Colômbia”; “Cada música é uma oportunidade de agregar novas palavras ao vocabulário, aprender sobre lugares e culturas”; “Foi ótimo acentuar o aprendizado do verbo gustar. Também outras palavras novas que conheci” e “Aprendi mais de modos verbais, mais vocabulários, ritmos musicais e dos cantores”. Apenas a aluna que não gostou da canção disse que apesar de saber que ainda tem muito que aprender, não aprendeu nada além daquilo que já sabia. Acredito que isso se deu porque a música realmente não a cativou, visto que, pelo menos, a parte gramatical, com a introdução ao modo subjuntivo, foi algo que ainda não havíamos trabalhado em aula, mas esse assunto inédito acabou não sendo significativo a ela devido à antipatia pela canção e cantora.

Em relação ao que acharam da música que norteou a atividade, a maioria das alunas afirmou que gostaram bastante e que, por ser uma música mais animada e leve, a qual traz um movimento e a amizade entre os cantores, ficaram atentas e interessadas na oficina e apenas a aluna que não foi cativada pela canção afirmou que a letra pareceu pobre e sem poesia para ela. Destaco duas respostas aqui, de duas alunas: “Por ser uma música mais alegre e dançante, foi muito agradável ouvi-la e isso facilita a assimilação do conteúdo da aula” e “Prefiro trabalhar com uma música, não é meu tipo de música preferida, mas gostei bastante”. A primeira resposta

traz a interessante afirmação de que o fato da música ser alegre, dançante e agradável de ouvir, segundo a aluna, facilita a assimilação do conteúdo e, na segunda resposta, a outra aluna se sente à vontade para expressar sua preferência em trabalhar com apenas uma música e também acrescenta que não é seu tipo de música favorito, mas que, mesmo assim, gostou bastante da atividade, aproveitando-a apesar de seu gosto pessoal. Na questão sobre como se sentiram durante a oficina, a maioria colocou o adjetivo animada para definir o sentimento, seguido de concentrada, interessada e curiosa. Apenas uma aluna afirmou que sentiu “aversão por Shakira”, o que demonstra que a experiência pode ser mais positiva se estudarmos com canções e artistas que nos cativam verdadeiramente.

Na questão sobre sugestões, comentários e opiniões, as respostas foram bem positivas e sem sugestões, exceto por uma resposta que afirmou já ter deixado sua opinião nas questões anteriores, a qual não foi positiva por não ter gostado da canção e da cantora. Destaco aqui três respostas que também são interessantes para a análise das informações. A primeira traz um comentário sobre a mistura de ritmos e épocas ser “a fórmula ideal” para a Oficina: “Acho que essa linha de mesclar músicas mais atuais e populares com outras mais antigas e de ritmos menos conhecidos é a fórmula ideal”. A segunda traz sua preferência por outra oficina, que foi sobre o cantor Julio Iglesias, em razão da memória afetiva: “Gostei mais da atividade do Julio Iglesias, porque o cantor me traz muitas lembranças boas”. A terceira cita uma maior facilidade de assimilação nessa atividade, a qual creio que se deu por ser uma canção animada, de temática mais leve, pois a aluna está fazendo uma comparação com a atividade da semana anterior sobre a canção “Gracias a la vida”, a qual tem uma letra mais profunda e que suscita mais reflexões do que “La Bicicleta”: “As duas foram boas (Gracias a la vida e La Bicicleta), mas desta semana achei mais fácil para assimilar”. Destaco também a resposta da aluna que respondeu espontaneamente em espanhol: seu comentário sobre eventuais críticas, sugestões e opiniões sobre a oficina, ela diz que “Mejora poco a poco”

Oficina “Espanhol com música” - 6

Tema: Canção “Resistiré”, da dupla espanhola Dúo Dinámico (Barcelona – Espanha)

Objetivos:

Conhecer um clássico da música espanhola e diferentes versões que foram feitas dessa canção;

Praticar a compreensão auditiva e a leitura;

Trabalhar com mais exemplos do presente do subjuntivo de forma contextualizada.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Resistiré” – Dúo Dinámico

Cuando pierda todas las partidas
 Cuando duerma con la soledad
 Cuando se me cierren las salidas
 Y la noche no me deje en paz

Cuando sienta miedo del silencio
 Cuando cueste mantenerse en pie
 Cuando se rebelen los recuerdos
 Y me pongan contra la pared

Resistiré
 Erguido frente a todo
 Me volveré de hierro para endurecer la piel
 Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
 Soy como el junco que se dobla
 Pero siempre sigue en pie

Resistiré
 Para seguir viviendo
 Soportaré los golpes y jamás me rendiré
 Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
 Resistiré, resistiré

Cuando el mundo pierda toda magia
 Cuando mi enemigo sea yo
 Cuando me apuñale la nostalgia
 Y no reconozca ni mi voz

Cuando me amenace la locura
 Cuando en mi moneda salga cruz
 Cuando el diablo pase la factura
 O si alguna vez me faltas tú Resistiré
 Erguido frente a todo
 Me volveré de hierro para endurecer la piel
 Y aunque los vientos de la vida soplen fuerte
 Soy como el junco que se dobla
 Pero siempre sigue en pie

Resistiré
 Para seguir viviendo
 Soportaré los golpes y jamás me rendiré
 Y aunque los sueños se me rompan en pedazos
 Resistiré, resistiré

Pré-audição: 1. Informar com qual canção vamos trabalhar e pedir que as alunas opinem sobre qual pensam que é o tema da canção apenas pelo título: “Resistiré”. 2. Depois de ouvir o que as alunas pensam sobre o título, apresentar a elas quem canta a canção, quando ela foi gravada e a curiosidade de que ela faz parte da trilha sonora de “Átame”, um filme muito conhecido do diretor Pedro Almodóvar. Essas informações estarão escritas na apresentação

de slides, para que as alunas leiam em espanhol. 3. Mostrar que essa música foi um grande hino nos países hispanofalantes durante a pandemia do ano de 2020, sendo gravada por grupos de vários artistas em vários países e apresentar às alunas as versões dos artistas espanhóis, mexicanos e peruanos, mostrando trechos dos vídeos para que conheçam mais e deixando como sugestão para elas.

Audição: As alunas devem ouvir a canção e preencher as lacunas deixadas na letra.

Pós-audição: 1. Conferir o preenchimento das lacunas e tirar possíveis dúvidas de vocabulário, sempre de forma contextualizada e conduzindo as alunas para que elas mesmas identifiquem e sanem suas dúvidas de forma ativa. 2. Garantindo que as alunas compreenderam o sentido da canção, pedir que elas confirmem se as hipóteses que levantaram no início da atividade sobre o tema da canção estavam corretas. 3. Identificar junto às alunas os verbos no presente do subjuntivo e pedir que elas analisem e identifiquem também o contexto em que esses verbos estão inseridos (hipóteses de futuro, situações que podem acontecer: “cuando pierda todas las salidas, cuando duerma con la soledad...”). 4. Por fim, apresentar outros usos do presente do subjuntivo para que elas o vejam em outros contextos de materiais autênticos e compreendam mais sobre como esse modo verbal é utilizado, direcionando-as para que identifiquem cada contexto:

Figura 1 - Presente de subjuntivo como uma possibilidade futura (cuando...)



Fonte: Pinterest, 2022³⁰

³⁰ Disponível em: <https://www.pinterest.fr/pin/328622104037126723/> . Acesso em 8 out. 2022.

Figura 2 - Presente de subjuntivo como uma possibilidade futura (hasta que...)

Trabaja hasta que tu cuenta
bancaria parezca un número
telefónico.



Fonte: Dop13r, 2022³¹

Figura 3 - Presente de subjuntivo para expressar desejos e recomendações (quiero que...)



Fonte: Pinterest, 2022³²

Figura 4 - Presente de subjuntivo para expressar desejos e recomendações (que...)



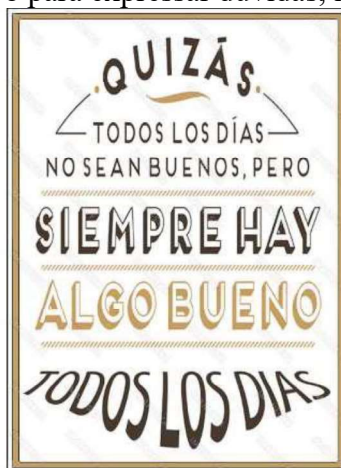
Fonte: Make a meme³³

³¹ Disponível em: <https://pt.dop13r.com/memes/engra%C3%A7ado/trabaja-hasta-que-tu-cuenta-bancaria-parezcaun-numero-telefonico-saldo-disponible-sa-ahorros-911/735544> . Acesso em 8 out. 2022.

³² Disponível em: <https://www.pinterest.fr/pin/328622104037126723/> . Acesso em 8 out. 2022.

³³ Disponível em: <https://pt.dop13r.com/memes/engra%C3%A7ado/trabaja-hasta-que-tu-cuenta-bancaria-parezcaun-numero-telefonico-saldo-disponible-sa-ahorros-911/735544> . Acesso em 8 out. 2022.

Figura 5 - Presente de subjuntivo para expressar dúvidas, incertezas, possibilidades (tal vez,



Fonte: Imanesya³⁴

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas tarefas propostas, pois essa canção vem para reforçar o conteúdo do presente do subjuntivo, o qual é novidade para elas. Ou seja, estamos vendo um conteúdo gramatical totalmente novo e tendo as canções como o principal material de base, algo muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa sexta atividade.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 6

Trabalhamos novamente com apenas uma canção, a qual nenhuma das alunas conhecia e realizamos todas as atividades propostas. No entanto, foi interessante pela possibilidade de conhecerem um clássico da música espanhola da década de 1980, traçando um paralelo com as versões mais contemporâneas feitas por artistas de várias nacionalidades durante a pandemia da COVID-19 no ano de 2020. Além disso, essa canção também possui alguns verbos conjugados no presente do subjuntivo, tempo verbal que as alunas estão conhecendo e fixando por meio das canções. Entretanto, trouxe também outros exemplos de uso do presente do subjuntivo que aparecem em outros materiais autênticos, como memes, quadrinhos, uma frase de um filme, entre outros, para que as alunas tivessem outras referências de uso além do que aparece na canção “Resistiré”. E esse é um ponto que observei durante a elaboração e aplicação das oficinas até agora e que acredito ser importante para os resultados do presente trabalho: as canções são excelentes recursos e materiais autênticos para o ensino-aprendizagem de língua espanhola, ainda mais pensando no contexto da UNATI, visto que as canções em espanhol fazem parte do repertório e gosto afetivo das alunas. Contudo, faz-se necessário associar as canções a outros recursos, ainda mais quando pensamos na aprendizagem de conteúdos gramaticais, a fim de que sejam fixados e aplicados efetivamente em contextos de comunicação.

³⁴ Disponível em: https://imanesya.com.ar/product/3465_ima_6x9/. Acesso em 8 out. 2022.

Para ampliar a visão e a compreensão de quem está aprendendo uma língua estrangeira, é importante associar diversos recursos didáticos e estratégias de forma coerente e estruturada.

Sobre o retorno das alunas em relação à sexta oficina por meio do questionário semanal, ele foi muito positivo e, ainda durante a realização das atividades neste nosso encontro semanal, comentei que uma aluna tinha naturalmente respondido as perguntas em espanhol ao questionário anterior e que tinha sido bastante interessante e surpreendente. Dessa vez, portanto, outras três alunas tentaram responder em espanhol, totalizando quatro alunas, as quais tiveram poucos desvios ortográficos. Alegrou-me a ideia de que isso as encorajou e que mais alunas se sentiram confiantes e confortáveis para tal ação. Inclusive, destaco uma resposta dada na primeira questão do questionário, na qual as alunas deveriam dar uma opinião geral sobre a oficina: “Me gustó mucho la canción y el mensaje que transmite. Me gustó también la participación de varios cantantes y conocer las diferentes versiones”. Outra aluna aproveitou para expressar que sentiu dificuldade com o presente do subjuntivo: “Gostei bastante, mas o presente do subjuntivo achei um pouco complicado”.

Na questão que perguntava sobre o que aprenderam, elas destacaram o vocabulário, a parte cultural dos artistas de diversos países e da mensagem contida na canção e, dessa vez, cinco alunas destacaram os aspectos gramaticais relacionados ao presente do subjuntivo, diferentemente do que aconteceu quando trabalhamos o gerúndio, em que nenhuma aluna citou essa nomenclatura. Deixo aqui algumas de suas respostas sobre o que disseram que aprenderam: “Cada canción es una oportunidad para añadir nuevas palabras al vocabulario y aprender más sobre la gramática, en este caso, los verbos en subjuntivo” e “Traballamos bastante o modo subjuntivo. Muito interessante é que a música foi gravada durante a pandemia com a participação de vários cantores direto de suas casas. Ela fez tanto sucesso que no México, Peru e Espanha, o dinheiro arrecadado foi doado a instituições de caridade para os respectivos países”. Outras duas alunas destacaram a diferença dos sotaques em cada versão.

Todas as alunas gostaram da canção escolhida, pois, segundo a maioria das respostas delas, ela carrega uma mensagem motivadora de resistência, força e superação diante das adversidades que fazem parte da vida. Aqui, destaco algumas respostas das alunas sobre o que acharam da canção que norteou a oficina: “Muy buena, con un mensaje de superación, muy importante durante la pandemia”; “Essa música, na sua nova versão, levou otimismo/esperança/leveza no período de isolamento na pandemia/Covid-19. Gostei muito”; “Fue um himno de resistencia en la cuarentena en tiempos de la pandemia” e “Gostei muito, acredito que essa música me ajudou a entender a pronúncia”.

Sobre como se sentiram durante a realização da oficina, os destaques ficaram para alegre e animada. Também destaco algumas respostas: “Muy bien. La canción es muy alegre y positiva”; “Eu ouvi a música com atenção, observando a pronúncia, as palavras e revendo os verbos na letra da mesma” e “Me sentí muy bien sabiendo que se puede superar los obstáculos”. Na última questão, na qual eu pergunto sobre as críticas, sugestões e o que elas consideram relevante para o aprimoramento das atividades, as opiniões foram muito positivas, com as alunas reforçando que gostam de estudar e aprender aspectos linguísticos e de conhecer diferentes aspectos culturais e curiosidades por meio das canções. A única sugestão foi de uma aluna, que afirmou sentir falta de outros conteúdos linguísticos, pois, embora os verbos sejam importantes, ela gostaria de ver mais sobre adjetivos, substantivos, palavras opostas, etc. Estou de acordo com isso e acrescentarei conteúdos como esses nas próximas oficinas, para aproveitar ainda mais o conteúdo das canções e fugir, então, da repetitividade.

Oficina “Espanhol com música” - 7

Tema: Luis Miguel – El Sol de México

Objetivos:

Conhecer mais da vida e da obra do cantor mexicano Luis Miguel;
Praticar compreensão auditiva e leitura com as canções “La Barca” e “Ahora te puedes marchar”;
Adquirir vocabulário de forma contextualizada;
Revisar os verbos no presente do subjuntivo com a canção “La Barca”;
Trabalhar vocabulário de palavras opostas com a canção “Ahora te puedes marchar”;
Incentivar ainda mais a autonomia das alunas com uma atividade extraclasse.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “La Barca” – Luis Miguel

Dicen que la distancia es el olvido
Pero yo no concibo esta razón
Porque yo seguiré siendo el cautivo
De los caprichos de tu corazón

Supiste esclarecer mis pensamientos
Me diste la verdad que yo soñé
Ahuyentaste de mí los sufrimientos
En la primera noche que te amé

Hoy, mi playa se viste de amargura, oh
Porque tu barca tiene que partir
A cruzar otros mares de locura
Cuida que no naufrague en tu vivir
Cuando la luz del Sol se esté apagando

Y te sientas cansada de vagar
Piensa que yo, por ti, estaré esperando
Hasta que tú decidas regresar

Supiste esclarecer mis pensamientos
Me diste la verdad que yo soñé
Ahuyentaste de mí los sufrimientos
En la primera noche que te amé

Hoy, mi playa se viste de amargura
Porque tu barca tiene que partir
A cruzar otros mares de locura
Cuida que no naufrague en tu vivir

Cuando la luz del Sol se esté apagando
Y te sientas cansada de vagar
Piensa que yo, por ti, estaré esperando
Hasta que tú decidas regresar

Pré-audição da canção “La Barca”: 1. Antes de mostrar com qual artista vamos trabalhar neste sétimo encontro, mostrar às alunas informações sobre ele (onde e quando nasceu, que é conhecido como “El Sol de México”, seu estilo musical, etc.) e perguntar-lhes se sabem de quem estou falando (creio que elas vão identificar, pois gostam muito do Luis Miguel e ele está muito presente no repertório delas). 2. Ver o trecho de uma entrevista com o cantor, para ouvi-lo falando sobre suas metas com a música e sua infância e fazer algumas perguntas sobre essa fala às alunas.

Audição da canção “La Barca”: Sei que essa canção é bem conhecida pelas alunas, então elas devem ouvi-la e completar as lacunas deixadas na letra

Pós-audição da canção “La Barca”: 1. Conferir o preenchimento das lacunas e tirar possíveis dúvidas de vocabulário, sempre de forma contextualizada e conduzindo as alunas para que elas mesmas identifiquem e sanem suas dúvidas de forma ativa. 2. Pedir que as alunas identifiquem as frases da canção que contêm verbos no presente do subjuntivo, analisando o contexto em que o tempo verbal está inserido. 3. Elas também devem comparar o uso do subjuntivo e o uso do indicativo ao longo da canção, a fim de fixar o funcionamento desses modos verbais em espanhol. É interessante que eu vá fazendo anotações na lousa conforme essa comparação for acontecendo, utilizando cores diferentes para o indicativo e para o subjuntivo.

Letra da canção “Ahora te puedes marchar” – Luis Miguel

Si tú me hubieras dicho siempre la verdad
Si hubieras respondido cuando te llamé
Si hubieras amado cuando te amé
Serías en mis sueños la mejor mujer

Si no supiste amar
Ahora te puedes marchar

Si tú supieras lo que yo sufrí por ti

Teniendo que olvidarte sin saber por qué
 Y ahora me llamas, me quieres ver
 Me juras que has cambiado y piensas en volver
 Si no supiste amar
 Ahora te puedes marchar

Aléjate de mí
 No hay nada más que hablar
 Contigo yo perdí
 Ya tengo con quien ganar

Ya sé que no hubo nadie que te diera lo que yo te di
 Que nadie te ha cuidado como te cuidé
 Por eso comprendo que estás aquí
 Pero ha pasado tiempo y yo también cambié

Si no supiste amar
 Ahora te puedes marchar

Pré-audição da canção “Ahora te puedes marchar”: 1. Perguntar às alunas o que pensam sobre qual é a temática da canção apenas pelo nome. 2. Também perguntar a elas se pensam que a canção tem um ritmo alegre ou um ritmo mais triste.

Audição da canção “Ahora te puedes marchar”: Ao ouvir a canção, as alunas devem acompanhar a letra, buscando entender o que está sendo cantado e atentando-se às palavras destacadas na cor laranja.

Pós-audição da canção “Ahora te puedes marchar”: Apresentar o conceito de *opuestos*, (*antónimos*, *contrários*) às alunas e pedir que elas digam, em espanhol, os antônimos das palavras destacadas na cor laranja, a fim de praticar esse vocabulário e exercitar essa movimentação de pensar nas oposições. São elas: *siempre*, *verdad*, *amado*, *amé*, *sueño*, *marchar*, *olvidarte*, *aléjate*, *perdí*, *ganar*, *aquí*, *nadie*, *nada*. Deixar para as alunas a sugestão da série que foi feita sobre a juventude de Luis Miguel e mostrar-lhes o *trailer*.

Atividade extraclasse: Ao final dessa sétima atividade, será proposto às alunas um exercício de autonomia para que elas façam uma tarefa de espanhol com música sozinhas ao longo da semana entre uma oficina e outra. Essa tarefa consiste em escutar a canção “Hasta que me olvides”, de Luis Miguel, acompanhando a letra que deixarei disponibilizada para elas. Elas devem buscar o significado das palavras que não conhecem, identificar os verbos que aparecem no presente do subjuntivo e certificar-se se compreenderam bem o sentido da canção. A sugestão é que, além disso, elas sigam escutando a música ao longo da semana, inclusive tentando cantar junto. Estarei à disposição para receber mensagens e sanar quaisquer dúvidas. No início da próxima oficina, vamos conversar sobre como foi o exercício de autonomia, esclarecer possíveis dúvidas e confirmar quais verbos estão no presente do subjuntivo.

Letra da canção “Hasta que me olvides” – Luis Miguel

Hasta que me olvides, voy a intentarlo
 No habrá quién me seque tus labios por dentro y por fuera
 No habrá quién desnude mi nombre una tarde cualquiera

Hasta que me olvides tanto que
No exista mañana ni después, no, no

Hasta que me olvides, voy a intentarlo
No habrá quién desnude mi boca como tu sonrisa
Y voy a rodar como lágrima entre la llovizna
Hasta que me olvides tanto que
No exista mañana ni después

Hasta que me olvides
Voy a amarte tanto, tanto
Como fuego entre tus brazos
Hasta que me olvides

Hasta que me olvides
Y me rompa en mil pedazos
Continuar mi gran teatro
Hasta que me olvides
Hasta que me olvides

Y voy a bordar tu sueño en la almohada
Llenar, poco a poco, el silencio con tu abecedario
Y cuando me calle por dentro, tenerte a mi lado
Hasta que me olvides tanto que
No exista mañana ni después

Hasta que me olvides
Voy a amarte tanto, tanto
Como fuego entre tus brazos
Hasta que me olvides

Hasta que me olvides
Y me rompa en mil pedazos
Continuar mi gran teatro
Hasta que me olvides
Hasta que me olvides

Voy a continuar copiando
Tu cuerpo sobre la pared
Y voy a colgar tu pecho
La noche y el amanecer

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas tarefas propostas, pois o cantor Luis Miguel é parte expressiva do repertório de músicas em espanhol das alunas e ele será um grande motivador na fixação do conteúdo de verbos no presente do subjuntivo. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nesta sétima atividade.

Luis Miguel é uma das principais referências de canções em espanhol para as alunas, então realizamos as atividades de forma leve e proveitosa. No início da oficina, ao ouvir que falaríamos sobre o cantor conhecido como “El Sol de México”, uma das alunas logo reconheceu tal título. Trabalhamos primeiramente com a clássica canção “La Barca”, a qual já era conhecida por todas as alunas, que ficaram muito animadas para estudá-la e compreendê-la melhor. Inclusive, algumas alunas até cantaram junto durante a audição. Achei que seria interessante trabalharmos inicialmente com essa canção, pois é a mais conhecida e, de fato, as alunas se envolveram bastante. Com ela, também foi possível fazer uma revisão dos verbos no presente do subjuntivo, comparando seu sentido com o dos verbos no presente do indicativo que também aparecem na canção. Depois passamos para a segunda música, com um ritmo mais animado e a qual as alunas ainda não conheciam. Seguindo a sugestão enviada pela aluna ao questionário passado, as atividades relacionadas a essa canção foram mais focadas no vocabulário do que nos verbos. Com ela, as alunas puderam praticar seu repertório de palavras em espanhol falando os antônimos das palavras destacadas e fizeram um excelente trabalho, até surpreendendo-se com a quantidade de palavras que sabiam. Por fim, passei para as alunas as instruções para a realização da atividade extraclasse, a fim de que elas ouçam a canção “Hasta que me olvides”, também do cantor Luis Miguel e trabalhem com ela sozinhas, com autonomia. Na próxima oficina, vamos conversar sobre como foi o desenvolvimento e o andamento dessa tarefa ao longo da semana.

Analisando as respostas das alunas ao questionário sobre a oficina 7, três alunas deram suas respostas em espanhol e todas gostaram das atividades propostas por se identificarem com o cantor Luis Miguel, pois gostam bastante dele, sendo que uma aluna comentou que teve uma maior dificuldade de compreensão com a canção “Ahora te puedes marchar”, por ser mais rápida. Destaco aqui três respostas com a opinião geral das alunas sobre esse encontro. A primeira traz a questão dos antônimos que vimos na segunda canção: “Muy buena esta actividad pues agregó conocimientos hasta ahora no vistos, como los antónimos por ejemplo”. A segunda resume bem o que trabalhamos e, ao mesmo tempo, expressa a dificuldade na conversação, algo que ainda não acertamos plenamente nas oficinas, para que as alunas trabalhem com o idioma de forma que se sintam mais confiantes e se expressem com mais facilidade: “Achei a apresentação muito boa, vimos o presente do indicativo, o presente do subjuntivo e as diferentes maneiras de usá-lo. Vimos também os opostos e vocabulário de algumas palavras. Continuo sentindo muita dificuldade para me expressar”. Uma outra resposta, falando da canção “La Barca”, destaca o fato de que a aluna gosta dela há tempos, o que pode despertar a memória afetiva: “Gostei muito da música do Luis Miguel, aliás, há muito tempo curto essa música”.

Ao falarem sobre o que aprenderam com as canções trabalhadas, os destaques foram para a diferenciação entre o presente do subjuntivo e o presente do indicativo e para o vocabulário, afirmando que conheceram muitas palavras novas, trabalhando diferentes aspectos do tema e conhecendo mais sobre o cantor Luis Miguel. Destaco duas respostas das alunas: “Yo aprendí más palabras e verbos e sobre la vida de Luis Miguel” e “Apreciei muito o vocabulário apresentado na música La Barca. E gostei de conhecer alguns antônimos na música Ahora te puedes marchar”.

Sobre o que acharam das canções que nortearam a oficina, todas gostaram e destaco aqui algumas respostas: “Muy buenas, alegres y con muchas palabras que aun no conocía”; “As letras das músicas são lindas, com ritmos bem diferentes apesar do mesmo cantante” (essa aluna, apesar de ainda não ter respondido tudo em espanhol, utilizou a palavra cantor em espanhol) e “Gostei mais da música La Barca, porque conhecia essa música. A outra fiquei conhecendo nesta atividade”, novamente demonstrando que o que já é conhecido pode acabar sendo mais cativante. Uma outra aluna respondeu fazendo uma interpretação de texto a partir das canções trabalhadas: “Las canciones hablan de buenos momentos del pasado y ahora se acabó, pero se espera un regreso de ese amor”.

Na questão sobre como se sentiram durante a oficina, afirmaram que se sentiram muito bem, aparecendo também os adjetivos interessada, animada, atenta, curiosa e estimulada a continuar.

Sobre críticas e sugestões dadas em relação à oficina 7 com canções do cantor Luis Miguel, a aluna que sugeriu trabalhar mais além dos verbos afirmou que sentiu que sua sugestão foi aceita e que, ao trabalharem com as palavras opostas além dos verbos, estavam aprendendo mais. Uma outra aluna disse que espera ver mais músicas do Luis Miguel e da Mercedes Sosa (a última oficina será sobre ela). Além disso, a aluna que comentou sobre sua dificuldade com a rapidez da canção “Ahora te puedes marchar” sugeriu que trabalhemos mais com canções lentas e repetitivas, algo que acho que faz sentido e que é interessante para facilitar a compreensão e a aprendizagem. No entanto, acredito que trabalhar apenas com canções lentas e repetitivas não seja a melhor solução, sendo interessante também conhecer ritmos mais acelerados e praticar nossa compreensão auditiva com um nível de dificuldade um pouco maior, melhorando-a como consequência desses desafios aos quais nos propomos. Destaco uma outra resposta que apareceu nessa última questão: “Me gustó mucho esta actividad. Ya conocía el cantante Luis Miguel y fue muy bueno recordar sus canciones”.

Tema: Canção “Burbujas de Amor”, de Juan Luis Guerra (Santo Domingo – República Dominicana)

Objetivos:

Conhecer um pouco da vida e obra do cantor dominicano Juan Luis Guerra;

Reconhecer a canção “Burbujas de Amor”, visto que a canção “Borbulhas de Amor” do cantor Fagner, tão popular no Brasil, é uma versão dessa canção de Juan Luis Guerra;

Praticar a compreensão auditiva e a leitura;

Adquirir vocabulário de forma contextualizada;

Comparar a canção original em espanhol “Burbujas de Amor” com a versão em português “Borbulhas de Amor”, que já é conhecida pelas alunas para que elas analisem se a versão em português é igual à canção original, ou não, por meio da leitura e interpretação de texto.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Burbujas de Amor” – Juan Luis Guerra

Tengo un corazón

Mutilado de esperanza y de razón

Tengo un corazón

Que madruga adonde quiera

¡Ay, ay, ay, ay! Y ese corazón

Se desnuda de impaciencia ante tu voz

Pobre corazón

Que no atrapa su cordura

Quisiera ser un pez

Para tocar mi nariz en tu pecera

Y hacer burbujas de amor por donde quiera

¡Oh!, pasar la noche en vela, mojado en ti

Un pez

Para bordar de corales tu cintura

Y hacer siluetas de amor bajo la Luna

¡Oh!, saciar esta locura, mojado en ti

Canta, corazón

Con un ancla imprescindible de ilusión

Sueña, corazón

No te nubles de amargura

¡Ay, ay, ay, ay! Y este corazón

Se desnuda de impaciencia ante tu voz

Pobre corazón

Que no atrapa su cordura

Quisiera ser un pez

Para tocar mi nariz en tu pecera

Y hacer burbujas de amor por donde quiera

¡Oh!, pasar la noche en vela, mojado en ti

Un pez

Para bordar de corales tu cintura
Y hacer siluetas de amor bajo la Luna
¡Oh!, saciar esta locura, mojado en ti

Una noche, para hundirnos hasta el fin
Cara a cara, beso a beso
Y vivir por siempre mojado en ti

Quisiera ser un pez
Para tocar mi nariz en tu pecera
Y hacer burbujas de amor por donde quiera
¡Oh!, pasar la noche en vela, mojado en ti

Un pez
Para bordar de cayenas tu cintura
Y hacer siluetas de amor bajo la Luna
¡Oh!, saciar esta locura, mojado en ti

Pré-audição: 1. Perguntar às alunas qual é o país de origem do cantor cuja canção norteará a atividade do dia, dando-lhes algumas pistas, como onde está localizado, qual é sua capital e qual é sua bandeira. 2. Em seguida, apresentar-lhes uma imagem de Juan Luis Guerra junto a algumas informações biográficas do cantor, como onde e quando nasceu, os prêmios que ganhou e seu estilo musical, pois sei que ele não faz parte do repertório das alunas. 3. O que sei que faz parte do repertório das alunas é a versão em português da canção “Burbujas de Amor”, portanto, vou mostrar o título da canção e a capa feita para ela e perguntar às alunas se reconhecem. Se reconhecerem, dizer a elas que ainda não sabiam, mas que, então, Juan Luis Guerra já fazia parte de suas vidas de alguma forma.

Audição: As alunas devem completar as lacunas deixadas na letra da canção e observar quaisquer dúvidas de vocabulário, as quais serão sanadas de forma contextualizada e durante a atividade de comparação entre a versão original em espanhol de Juan Luis Guerra e a versão em português de Fagner.

Pós-audição: 1. Conferir o preenchimento das lacunas. 2. Realizar uma atividade com categorias de palavras, que consiste em separar as palavras *pez* e *nariz*, as quais aparecem repetidas vezes na canção e perguntar às alunas quais outras palavras elas conhecem que estão relacionadas. Nesse caso, a palavra *pez* está relacionada a outros animais aquáticos, ou animais domésticos e elas podem dizer (ou aprender como se diz) *tiburón*, *ballena*, *tortuga*, *perro*, *gato*, etc. Já a palavra *nariz* está relacionada ao corpo humano e elas podem dizer (ou aprender como se diz) *boca*, *ojo*, *cuello*, *cabeza*, *oreja*, etc. 3. Colocar as letras da versão original em espanhol de Juan Luis Guerra e da versão em português de Fagner lado a lado para que as alunas façam uma comparação e trabalhem o vocabulário e a compreensão do sentido da música de forma ativa: será que a versão em português mantém as mesmas palavras, o mesmo sentido da versão original em espanhol? Dessa forma, faremos a leitura de cada estrofe, sempre analisando a escolha de palavras e o sentido de cada versão, identificando o que coincide e debatendo as diferenças.

Atividade extraclasse: Assim como na sétima atividade, será proposto às alunas um exercício de autonomia para que elas façam sozinhas uma tarefa de espanhol com música ao longo da semana, entre um encontro e outro. Essa tarefa consiste em escutar a canção “Ojalá

que llueva café”, também do cantor Juan Luis Guerra, acompanhando a letra que deixarei disponível para elas na apresentação de slides da Oficina 8, para ver o que compreenderam. Na letra da canção, elas devem identificar as palavras relacionadas a alimentos (*café, yuca, queso, berro, miel*, etc.) e os verbos no presente do subjuntivo. Além disso, também devem procurar o significado das palavras que não conhecem, buscando, ao máximo, compreender o sentido da canção. Quaisquer dúvidas, estou à disposição para receber mensagens delas ao longo da semana.

Letra da canção “Ojalá que llueva café” – Juan Luis Guerra

Ojalá que llueva café en el campo
Que caiga un aguacero de yuca y té
Del cielo una jarina de queso blanco
Y al sur una montaña de berro y miel
Oh-oh, oh-oh-oh, ojalá que llueva café

Ojalá que llueva café en el campo
Peinar un alto cerro de trigo y mapuey
Bajar por la colina de arroz graneado
Y continuar el arado con tu querer

Oh-oh, oh-oh-oh
Ojalá el otoño en vez de hojas secas
Vista mi cosecha ‘e pitisale’
Sembrar una llanura de batata y fresas
Ojalá que llueva café

Para que en el conuco no se sufra tanto, ay hombre
Ojalá que llueva café en el campo
Pa' que en Villa Vásquez oigan este canto
Ojalá que llueva café en el campo
Ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay hombre
Ojalá que llueva café en el campo
Ojalá que llueva café

Ojalá que llueva café en el campo
Sembrar un alto cerro de trigo y mapuey
Bajar por la colina de arroz graneado
Y continuar el arado con tu querer

Oh-oh, oh-oh-oh
Ojalá el otoño en vez de hojas secas
Vista mi cosecha ‘e pitisale’
Sembrar una llanura de batata y fresas
Ojalá que llueva café

Pa que en el conuco no se sufra tanto, oye
Ojalá que llueva café en el campo
Pa que en los montones oigan este canto
Ojalá que llueva café en el campo
Ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay hombre

Ojalá que llueva café en el campo
Ojalá que llueva café

Pa' que todos los niños canten en el campo
Ojalá que llueva café en el campo
Pa' que en La Romana oigan este canto
Ojalá que llueva café en el campo
Ay, ojalá que llueva, ojalá que llueva, ay hombre
Ojalá que llueva café en el campo
Ojalá que llueva café

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos na tarefa proposta, visto que é a primeira vez que fazemos uma comparação entre versões de canções em espanhol e em português. Como a versão em português faz parte do repertório delas, acredito que será uma experiência interessante. Além disso, é de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa oitava atividade.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 8

Inicialmente, comentamos sobre a atividade extraclasse que lhes passei na oficina anterior, fizemos a correção e vimos que foi algo que se mostrou proveitoso e bem recebido pelas alunas, pois todas elas fizeram e, entre um encontro e outro, puderam ter contato com uma canção em espanhol e trabalhar com ela sozinhas, com autonomia para explorarem o conteúdo. Depois, realizamos todas as atividades da oitava oficina e o movimento de comparação entre a canção original em espanhol e a versão em português, já bastante conhecida pelas alunas, foi muito interessante e proveitoso, com o engajamento delas. Todas conheciam a versão em português de Fagner, mas não conheciam a versão original, tampouco o cantor dominicano Juan Luis Guerra. Foi a primeira vez que estudamos uma canção comparando versões e as alunas se mostraram muito interessadas e curiosas por tentarem descobrir se a versão em português era fiel à versão em espanhol, visto que deixei claro que era apenas uma versão e não uma tradução literal. Sendo assim, elas participaram muito ativamente, atentas às letras em espanhol e em português conforme analisamos verso por verso, a fim de perceberem as semelhanças, as diferenças, se o sentido da canção original era mantido e tirarem possíveis dúvidas de vocabulário analisando o contexto. Esse movimento de comparação entre versões funcionou muito bem com as alunas e pretendo repeti-lo nas próximas duas oficinas programadas, pois foi a oficina em que elas mais participaram. Acredito que por já conhecerem a versão em português e pela curiosidade de estarem conhecendo a versão em espanhol, elas se sentiram confortáveis ao longo do desenvolvimento da oficina, o que foi muito positivo.

Também trabalhamos mais vocabulário com a atividade de categorias de palavras, na qual elas puderam praticar e ampliar seu repertório de palavras delas novamente, como na oficina passada. Por fim, lhes passei instruções para a realização de uma outra, pois vi que o exercício de autonomia proposto na semana passada teve um bom andamento e as alunas se saíram muito bem. Dessa vez, pedi para que elas ouvissem a canção “Ojalá que llueva café”, também do cantor Juan Luis Guerra e trabalhassem sozinhas com ela, não só identificando os verbos no presente do subjuntivo e seu uso na canção, mas também identificando as palavras que estão relacionadas ao vocabulário de alimentos, pesquisando pelo computador, pelo celular ou em dicionários físicos as palavras que ainda não conhecem. Na próxima oficina, vamos também conversar sobre essa atividade extraclasse, corrigi-la juntas e tirar possíveis dúvidas que tenham restado.

Em relação às respostas das alunas ao questionário, três delas deram suas respostas em espanhol e todas gostaram do que foi proposto na oficina, inclusive mencionando como apreciaram a proposta de comparação entre a canção original e a versão em português. Como todas as respostas foram positivas, deixo destacadas algumas relevantes para cada parte do questionário e para a análise dos dados. Na primeira questão, com uma opinião geral sobre a atividade, destaco três respostas. A primeira resposta é em espanhol e a destaco porque a aluna utilizou uma palavra que é muito usada no México para dizer que algo é legal: “La actividad fue muy padre y fructífera.” Essa aluna é muito fã da cantora mexicana Lucero e de outras referências do país, então creio que esse contato que ela já tem com a língua influenciou essa resposta, com ela se sentindo à vontade para responder em espanhol. A segunda resposta é de uma aluna que deu um retorno sobre a comparação entre versões, que deu certo no desenvolvimento da oficina, conforme comentado anteriormente: “Gostei bastante da comparação que fizemos da versão original com a versão brasileira.” E a terceira resposta que destaco aqui é em espanhol e ela sintetiza bem o objetivo e a experiência dessa oficina: “Actividad sobre la canción burbujas de amor em ambas versiones fueron importantes ya que nos lleva a reflexionar sobre los dos idiomas y sus particularidades.” Há dois pequenos desvios de ortografia nessa mensagem, mas realmente é motivo de orgulho a forma como ela sintetizou o que trabalhamos em espanhol, fazendo-se ser entendida na língua estrangeira. E conhecendo a aluna e suas respostas, é possível perceber que as dúvidas, as incertezas e as inseguranças das primeiras oficinas diminuíram, sendo que ela agora está mais habituada e mais confiante na aprendizagem. Além disso, ela também foi a primeira a responder aos questionários desde a quinta oficina.

Na questão sobre o que aprenderam na oitava oficina, as alunas destacaram as palavras novas, principalmente por meio dos exercícios de categoria de palavras e da comparação entre as canções em espanhol e em português. Além disso, duas alunas comentaram sobre terem conhecido o cantor Juan Luis Guerra, que não fazia parte do repertório delas. Destaco aqui uma das respostas em espanhol: “Los verbos, el vocabulario y comparar las versiones en español y portugués”. E sobre o que acharam da música, todas elas teceram comentários positivos, com algumas ressaltando o fato de que já conheciam a canção em português, mas que não sabiam que era uma versão de uma canção em espanhol. Destaco aqui algumas respostas dessa questão: “Eu gostava da versão em Português e fiquei encantada com a letra em espanhol”; “Me gustó mucho. Una de las mejores hasta ahora”; “La musica me pareció casi igual en unas partes, em otras muy diferente” e “Me Gustó la música trabajada porque son dos cantantes muy conocidos y eso lo aprecio mucho”.

Sobre como se sentiram durante a oficina, os destaques foram para os adjetivos tranquila, interessada, curiosa, surpresa, feliz. Inclusive, destaco a resposta que também é da aluna que sintetizou, em espanhol, o desenvolvimento da oficina. Nesta resposta, ela confirma o que comentei sobre a diminuição da insegurança, estando mais confiante na aprendizagem, algo que aparentemente aconteceu com a maioria das alunas ao longo das semanas, pois estão participando mais ativamente: “Al realizar la actividad me senti mas segura y mas satisfecha porque son cantantes que aprecio.” Ela também ressalta um ponto importante afirmando que se sentiu mais satisfeita porque são cantores que ela aprecia, ou seja, gostar das canções e gostar de quem as canta, sentir que nos cativam é um ponto importante nesse processo de aprendizagem. Na última questão, não houve críticas e sugestões, todos os comentários foram positivos e destaco o de uma das alunas que falou especificamente sobre o exercício de comparação entre canções em espanhol e em português: “Creo que podemos usar más canciones que tengan versiones en ambos idiomas y compararlas.” Por isso, a nona oficina também será baseada na comparação entre canções originais em espanhol e suas versões em português.

Oficina “Espanhol com música” - 9

Tema: Canções “De música ligera”, do grupo Soda Stereo e “Tengo”, de Sandro de América (Buenos Aires – Argentina)

Objetivos:

Conhecer um pouco da obra desses artistas argentinos;

Praticar a compreensão auditiva com as canções “De Música Ligera”, do grupo Soda Stereo e “Tengo”, do cantor Sandro de América;

Adquirir vocabulário de forma contextualizada;

Comparar a canção original em espanhol “De Música Ligera” com a versão em português “À sua maneira”, do grupo Capital Inicial, praticando a leitura e a interpretação de texto;
Comparar a canção original em espanhol “Tengo” com a versão em português “Tenho”, do cantor Sidney Magal, praticando a leitura e a interpretação de texto.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “De música ligera” – Soda Stereo

Ella durmió
Al calor de las masas
Y yo despierte
Queriendo soñarla

Algún tiempo atrás
Pensé en escribirle
Que nunca sortee
Las trampas del amor

De aquel amor
De música ligera
Nada nos libra
Nada más queda

No le enviaré
Cenizas de rosas
Ni pienso evitar
Un roce secreto

De aquel amor
De música ligera
Nada nos libra
Nada más queda

Pré-audição da canção “De Música Ligera”: 1. Mostrar imagens do grupo de rock argentino Soda Stereo e perguntar às alunas se elas o conhecem. 2. Depois de ouvi-las, mostrar-lhes algumas informações sobre a história do grupo para que elas possam ler e conhecer mais.

Audição da canção “De Música Ligera”: Enquanto escutam a canção, as alunas devem completar as lacunas deixadas na letra e atentar-se às possíveis dúvidas de vocabulário, as quais serão sanadas de forma contextualizada durante a comparação com a versão em português “À sua maneira”.

Pós-audição da canção “De Música Ligera”: 1. Conferir o preenchimento das lacunas. 2. Colocar as letras da versão original em espanhol do Soda Stereo e da versão em português do Capital Inicial lado a lado para que as alunas façam uma comparação e trabalhem o vocabulário e a compreensão do sentido da canção original de forma ativa: será que a versão em português mantém as mesmas palavras, o mesmo sentido da versão original em espanhol? Dessa forma, faremos a leitura de cada estrofe, sempre analisando a escolha de palavras e o sentido de cada versão, identificando o que coincide e debatendo as diferenças. Caso tenham

dúvidas de vocabulário, a ideia é que as alunas utilizem a comparação e os contextos das versões para tentar encontrar os significados.

Letra da canção “Tengo” – Sandro de América

Tengo

Un mundo de sensaciones

Un mundo de vibraciones

Que te puedo regalar

Tengo

Dulzura para brindarte

Caricias para entregarte

Si tú me quieres amar

Serán los días más felices

Que puedas tu vivir

Con luz de mil matices

Que tengo para ti

Tengo

Mil brazos para abrazarte

Mil bocas para besarte

Mis sueños puestos en ti

Tengo

Poemas de amor y rosas

Mil cosas maravillosas y todo es para ti

Serán los días más felices

Que puedas tu vivir

Con luz de mil matices

Que tengo para ti

Pré-audição da canção “Tengo”: 1. Mostrar imagem do cantor argentino Sandro de América e perguntar às alunas se elas o conhecem. 2. Depois de ouvi-las, mostrar-lhes algumas informações sobre a vida do cantor, como data e local de nascimento, o fato de ser considerado um dos pais do rock argentino, prêmios que ganhou e toda sua relevância no cenário musical. Devo direcioná-las para que cada uma leia um trecho.

Audição da canção “Tengo”: Enquanto escutam a canção, as alunas devem completar as lacunas deixadas na letra e atentar-se às possíveis dúvidas de vocabulário, as quais sanaremos posteriormente ao compararmos a versão original em espanhol com a versão em português “Tenho”, de Sidney Magal.

Pós-audição da canção “Tengo”: 1. Perguntar às alunas se elas reconheceram a canção, se elas relacionaram a alguma canção brasileira que conhecem. 2. Conferir o preenchimento das lacunas. 3. Colocar as letras da versão original em espanhol de Sandro de América e da versão em português de Sidney Magal lado a lado para que as alunas façam o mesmo procedimento que vamos realizar com a canção da banda Soda Stereo: comparem as duas versões e trabalhem o vocabulário e a compreensão do sentido da canção original de forma ativa. Será

que a versão em português mantém as mesmas palavras, o mesmo sentido da versão original em espanhol? Dessa forma, faremos a leitura de cada estrofe, sempre analisando a escolha de palavras e o sentido de cada versão, identificando o que coincide e debatendo as diferenças. Caso tenham dúvidas de vocabulário, a ideia é que as alunas utilizem a comparação e os contextos das versões para tentar encontrar os significados.

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas atividades propostas, pois estou repetindo os procedimentos da oitava atividade, a qual foi muito exitosa com as alunas, que ficaram muito interessadas e participaram ativamente da comparação entre as canções de Juan Luis Guerra e Fagner. Como elas ficaram interessadas pelo fato de que há muitas canções que conhecemos em português que são versões de músicas em espanhol, preparei a nona atividade seguindo essa mesma ideia a fim de apresentar-lhes outras situações iguais à da canção “Burbujas de Amor”. É de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nessa nona atividade.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 9

Realizamos todas as atividades propostas nesta nona oficina e, mais uma vez, o exercício de comparação entre músicas originais em espanhol e suas versões que foram feitas em português foi muito proveitoso. Dessa vez, as canções trabalhadas se encaixam no estilo do *Rock n' Roll*, algo que chamou a atenção das alunas e gerou comentários interessantes, principalmente ao saberem que o cantor Sandro de América é considerado um dos pais do rock argentino, ou seja, o estilo prosperou. Uma das alunas comentou que não imaginava que essas músicas existiam, pois nunca havia conhecido ou ouvido falar de *Rock n' Roll* em espanhol e outras alunas corroboraram com essa afirmação, algo importante no processo de elaboração e execução dessas oficinas: a possibilidade de as alunas expandirem suas visões de mundo, seu repertório de língua espanhola, entenderem que há múltiplas possibilidades para o estudo. Quanto ao reconhecimento das canções ao ouvir a versão original em espanhol, apenas uma aluna disse que reconheceu a canção “De Música Ligera” por saber da versão “À sua maneira” do grupo brasileiro Capital Inicial, o que fez outras alunas lembrarem também. Já a canção “Tengo”, todas as alunas reconheceram instantaneamente por conta da versão feita em português e cantada por Sidney Magal, algo que já era esperado visto que esse cantor faz mais parte do repertório das alunas.

Além da descoberta relacionada ao estilo musical, comentada anteriormente, as alunas estudaram as palavras utilizadas nas canções de forma ativa e curiosa por meio da comparação entre as versões originais e as versões em português. Ao compararmos as canções verso a verso, elas iam percebendo as similaridades e as diferenças, que existem por serem versões e não traduções literais. E quando apareciam dúvidas, elas utilizavam a versão em português como apoio, vendo se ela poderia ajudar ou atrapalhar, se o trecho era igual ou diferente. Ter a versão

em português como esse apoio também aparentemente deixou as alunas mais seguras em suas participações durante a oficina. Com isso, principalmente na segunda canção, as alunas puderam perceber, inclusive, diferenças de sentido entre a canção original e sua versão em português, sendo que a canção original é mais para exaltar a pessoa amada, com afirmações de que quer fazer tudo por ela, que tudo é dedicado a ela e a versão em português traz uma ideia de exaltação a quem está cantando, como se ele estivesse “se gabando” de tudo o que tem a oferecer para a pessoa amada. Esses exercícios de interpretação de texto que surgem por meio dessa comparação são muito positivos, pois aprimoram a capacidade de análise, o senso crítico e a interpretação de textos em língua espanhola.

Quanto às respostas das alunas ao questionário, foram em sua maioria positivas, com algumas sugestões e críticas que destaco aqui. Dessa vez, apenas duas alunas responderam em espanhol, sendo que uma delas fez isso pela primeira vez. Então, duas alunas que estavam respondendo em espanhol nas últimas oficinas não responderam nessa, a aluna que começou a responder em espanhol lá na quinta oficina seguiu fazendo isso até o momento e uma aluna que ainda não tinha respondido o questionário em espanhol o fez assim. Na primeira questão, na qual as alunas deveriam dar uma opinião geral sobre a oficina, uma aluna afirmou que não gostou das músicas e foi possível perceber como isso novamente acabou afetando sua experiência com a oficina. Além disso, destaco aqui outras três respostas. Duas são sobre o exercício de comparação entre versões em espanhol e em português, como um retorno sobre o que pensam disso: “Prefiro atividades assim, porque são uma oportunidade de comparar as letras das músicas, ver o que tem em comum e agregar novas palavras ao vocabulário” e “Muy interesante para aprender el idioma con la comparacion entre canciones en español y português”.

A terceira resposta que destaco vem com uma sugestão para a utilização da música nas aulas: “Acho uma metodologia interessante, mas é preciso também praticar a conversação e escrita espontânea” e estou de acordo com isso, pois, apesar dos momentos em que há perguntas para as alunas responderem sobre as canções conforme o plano de aula, elas acabam respondendo mais em português do que em espanhol. Portanto, assim como falei no relato da sexta oficina, o uso da música em aula se mostra muito interessante, proveitoso e significativo para o ensino de língua espanhola à terceira idade, mas é apenas um em meio a tantos recursos que são necessários para um processo de ensino-aprendizagem efetivo e que trabalhe todas as habilidades linguísticas. É notável como a música auxilia principalmente na parte de compreensão auditiva, leitura e interpretação de texto e, quando as alunas se sentem mais confiantes, na expressão oral para explicar o que conhecem e o que entenderam das canções.

No entanto, outros recursos, outros tipos de atividades são necessários para ampliar as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem.

Na questão sobre o que aprenderam com a nona oficina, os destaques ficaram com palavras novas, curiosidades musicais sobre as canções originais das versões em português e aspectos de variedades linguísticas, visto que trabalhamos com o cantor dominicano Juan Luis Guerra na semana anterior e agora trabalhamos com artistas argentinos. Apenas uma aluna, que inclusive não gostou das canções, afirmou que não gostou da atividade e que deixou a desejar em sua aprendizagem. Destaco, também, três respostas sobre fazermos o exercício de comparação entre canções originais em espanhol e suas versões em português, que demonstram bem a ideia de trabalhar dessa forma com as canções, com o objetivo de trabalhar não só a compreensão auditiva, mas também aguçar a curiosidade e abrir espaço para a leitura e interpretação de texto: “Pelo fato de já conhecer a versão em português das músicas, acredito que desperta um interesse maior e a comparação acontece naturalmente” e “A metodologia usada com as músicas e suas letras em espanhol e português fica mais dinâmica pois trabalha exercícios com a própria letra assim como verbos nos tempos já conhecidos, vocabulário com as palavras desconhecidas no texto e também as curiosidades sobre as bandas, cantores, grupos e suas vidas. Ex: Grupo Soda Stereo e Capital Inicial. Gostei!”

Sobre o que acharam das músicas que nortearam a oficina, a maioria das alunas gostou e teceu comentários positivos, como “Foi uma boa escolha, tendo em vista essas músicas terem feito muito sucesso na época em que foram lançadas”, “Me gustó saber que la canción que pense ser brasileira era de otro país y que hay otras versiones”. Uma aluna não gostou das canções e outra gostou apenas de uma, algo que me chamou a atenção na resposta dela nessa questão: “Gostei de Tengo, já ouvi essa música. Mas no geral não curti o grupo.” Isso é interessante ser ressaltado, pois ela gostou de “Tengo”, que já fazia parte de seu repertório por conta da versão do cantor brasileiro Sidney Magal, no entanto o grupo de rock Soda Stereo que lhe foi apresentado já não a cativou. Outra aluna, por sua vez, destacou a interpretação que fez das canções em espanhol e suas versões em português: “Nas comparações das duas músicas observei que em espanhol o sentido da letra é mais completo e romântico ao passo que em português alguns versos se traduziu com sentido diferente o que nos deixa um pouco confusos. Daí a importância das comparações nas duas línguas ao mesmo tempo”.

Na questão sobre como se sentiram durante a realização das atividades, os adjetivos mais utilizados foram interessada e curiosa. Uma aluna comentou que achou a oficina corrida por trabalharmos com duas canções e destaco aqui alguns comentários sobre as preferências delas. Primeiramente, dois comentários sobre o exercício de comparação entre versões, que

demonstram a familiaridade com as canções, a leitura e interpretação de texto e a segurança e clareza por já conhecerem as versões em português: “Por ter uma certa familiaridade com as músicas pude ter um bom aproveitamento” e “Me senti bem interessada e percebi com mais clareza as diferenças nas letras quando se traduz de um idioma para outro”. Outro comentário que chama a atenção é este, em que a aluna traz também, além de como se sentiu, uma percepção que ela tem sobre o idioma: “Interesada en aprender el idioma español que parece fácil, al principio, pero no lo es...” Outra aluna destaca os ritmos das canções para falar sobre como se sentiu: “Durante la actividad me senti emocionada con El bueno ritmo de la canción”.

Por fim, na questão sobre críticas e sugestões, a maioria das alunas respondeu que não tinham nenhuma sugestão, mas uma aluna sugeriu que, ao trabalharmos com canções, que elas viessem acompanhadas de vídeos sobre as cidades e os países dos cantores e cantoras, demonstrando mais uma vez a necessidade de outros recursos didáticos para um processo de ensino-aprendizagem bem completo. Outra aluna comentou que a oficina é rápida e que sente falta de fixação de gramática, outra demonstração da necessidade de outros recursos atrelados à música. E novamente, duas alunas citaram o exercício de comparação entre canções em espanhol e em português, uma dizendo que acha que este é o caminho que produz melhores resultados para a oficina e outra que disse: “Não tenho críticas e digo que é interessante a comparação de letras porque é preciso sentir o que os cantores estão querendo transmitir, seus sentimentos e o aluno precisa ter essa percepção. Ou seja, não é só ouvir a música, mas sentila”, mais uma vez demonstrando a prática de interpretação de texto conectada à compreensão auditiva. É interessante ver como essa comparação entre versões despertou a curiosidade das alunas para a interpretação de texto por meio das letras, criando essa consciência sobre a importância de buscar compreender verdadeiramente o que está sendo dito.

Oficina “Espanhol com música” - 10

Tema: Canção “Corazón de Estudiante”, de Mercedes Sosa (San Miguel de Tucumán – Argentina)

Objetivos:

Conhecer mais da vida e da obra da cantora argentina Mercedes Sosa, uma artista de quem elas sempre comentam que gostam muito, por isso escolhi encerrar esse ciclo das Oficinas com uma canção dela;

Praticar a compreensão auditiva e a leitura;

Adquirir vocabulário de forma contextualizada; Comparar a versão em espanhol “Corazón de Estudiante” com a versão original em português “Coração de Estudante”, do cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento. A opção por essa canção foi a possibilidade de seguir no mesmo procedimento das atividades anteriores de comparação entre versões, das quais as alunas participaram ativamente, interpretando os textos apresentados.

Conteúdo e desenvolvimento:

Letra da canção “Corazón de Estudiante” – Mercedes Sosa

Quiero hablarles de una cosa
 Como sangre de esperanza
 Que respira en nuestro pecho
 Y se mece como el mar
 Duerme siempre a nuestro lado
 Y acaricia nuestras manos
 Es pasión de libertad
 Y juventud, ese amor

¿Cuántas veces su retoño fue arrancado del camino?
 ¿Cuántas veces su destino fue torcido hasta el dolor?
 Mas volvió con su esperanza
 Con su aurora a cada día
 Y hay que cuidar de ese brote
 Para salvar a los dos, flor y fruto

Corazón de estudiante
 Hay que cuidar de la vida
 Hay que cuidar de este mundo
 Comprender a los amigos
 Alegría y muchos sueños
 Iluminan los caminos
 Verde, planta y sentimiento
 Hoja, corazón, juventud y fe

Pré-audição: 1. Mostrar às alunas algumas informações sobre Mercedes Sosa, perguntando-lhes que artista elas pensam que norteará esta atividade. 2. Depois de ouvir seus palpites, confirmar que vamos trabalhar com uma canção da argentina Mercedes Sosa. 3. Mostrar mais informações sobre sua vida e obra, direcionando para que cada aluna leia uma parte. 4. Destacar a amizade e a parceria que Mercedes Sosa tinha com o cantor e compositor brasileiro Milton Nascimento, apresentando-lhes um vídeo em que ela canta com ele e com Caetano Veloso, Chico Buarque e Gal Costa a canção “Volver a los 17”, de Violeta Parra. Sei que elas conhecem essa canção, mas acredito que não conhecem essa versão com tantos artistas brasileiros cantando em espanhol com Mercedes Sosa. O vídeo tem não só legendas em espanhol com a letra da música, mas também legendas em português, com a tradução. 5. Com isso, comunicarei às alunas que trabalharemos novamente com a comparação entre versões de canções em espanhol e em português. No entanto, desta vez, a canção original é em português: “Coração de Estudante”, de Milton Nascimento e foi Mercedes Sosa quem fez a versão em espanhol.

Audição: Enquanto escutam a canção “Corazón de Estudiante”, as alunas devem completar as lacunas deixadas na letra e atentar-se às possíveis dúvidas de vocabulário, as quais sanaremos posteriormente ao compararmos com a versão original em português.

Pós-audição: 1. Conferir o preenchimento das lacunas. 2. Colocar as letras da versão em espanhol de Mercedes Sosa e da canção original em português de Milton Nascimento lado a

lado para que as alunas façam o mesmo procedimento das oficinas anteriores: comparem as duas versões e trabalhem o vocabulário e a compreensão do sentido da versão em espanhol de forma ativa. Será que a versão em espanhol feita por Mercedes Sosa mantém as mesmas palavras, o mesmo sentido da canção original em português? Dessa forma, faremos a leitura de cada estrofe, sempre analisando a escolha de palavras e o sentido de cada versão, identificando o que coincide e debatendo as diferenças. Caso tenham dúvidas de vocabulário, a ideia é que as alunas utilizem a comparação e os contextos das versões para tentar encontrar os significados. 3. Destacar as palavras *sangre* e *dolor*, que aparecem na canção, com a finalidade de falarmos sobre as palavras *heterogenéricas*, ou seja, palavras que são muito parecidas entre português e espanhol, mas que mudam de gênero. No caso, *sangre* é uma palavra feminina e *dolor* é masculina em espanhol. Destacar também a palavra *verde*, para revisar as cores em espanhol.

Avaliação: Observação da participação das alunas e de seus desempenhos nas atividades propostas, pois é a terceira atividade com repetição de procedimentos. Desde o início das oficinas, já havia decidido que encerraríamos o ciclo falando de Mercedes Sosa, mas não pensei nessa canção. Considerando a participação das alunas nas Oficinas 8 e 9, a escolhi para conseguir manter esse procedimento de comparação entre versões, podendo destacar essa parceria tão bonita e importante entre Mercedes Sosa e Milton Nascimento. É de suma importância a análise das respostas das alunas ao questionário, para saber como se sentiram e o que acharam do que foi proposto nesta décima atividade.

Sobre o desenvolvimento da Oficina - 10

Realizamos as atividades da décima e última oficina proposta nesse planejamento e foi um encerramento proveitoso. Conforme eu já havia comentado, a ideia era encerrar esse ciclo de oficinas trabalhando com uma canção da cantora argentina Mercedes Sosa e, considerando que a comparação entre versões de canções em espanhol e em português foi um exercício bem executado e positivamente avaliado pela maioria das alunas, trabalhamos com a canção “Corazón de Estudiante”, versão em espanhol da canção originalmente brasileira de Milton Nascimento, a fim de nos aprofundarmos nas versões e compararmos suas letras. Foi interessante ver a participação ativa das alunas, principalmente porque elas não conheciam a versão de “Volver a los 17” que lhes mostrei no início da aula, com os brasileiros Gal Costa, Chico Buarque, Caetano Veloso e o próprio Milton Nascimento e porque elas foram criando um novo olhar sobre a “Corazón de Estudiante”. Muitas delas conheciam apenas a canção original em português de Milton Nascimento, então além de ampliarem o vocabulário, ao compararem e analisarem cada verso das duas versões, elas notaram não só as similaridades, mas também a diferença do teor de alguns versos: a versão feita por Mercedes Sosa é de um contexto pós ditatorial, portanto as críticas ao regime, o qual sempre foi abominado por Sosa, são muito mais explícitas e isso foi percebido por elas. Assim, vê-se como é positiva a utilização de canções em aula no sentido de que, para além dos aspectos linguísticos que podem ser trabalhados, os aspectos culturais e históricos aparecem nesse material autêntico e favorecem a

prática de análise e interpretação de texto, o que é muito proveitoso para as aulas da UNATI. E fazendo a comparação entre as versões, esse processo se tornou mais fluido e as alunas estavam mais confiantes durante suas análises e participando ativamente com falas e opiniões, pois tinham a canção original em português, a qual elas já conheciam, para auxiliá-las.

Sobre as respostas das alunas ao questionário desta décima oficina, elas foram muito positivas, ainda mais considerando que todas elas gostam muito da artista Mercedes Sosa, tendo-a como peça importante em seus repertórios de músicas em espanhol. Ao darem uma opinião geral sobre a décima oficina, elas elogiaram Mercedes Sosa e também mencionaram o exercício de comparação entre as versões da canção. Uma aluna também comenta sobre a preferência de trabalhar com apenas uma canção. Deixo aqui algumas respostas para essa primeira questão do questionário, sendo que uma delas até fez uma autoavaliação sobre seu desempenho: “Me gustó mucho. Este tipo de actividad es muy interesante y útil”; “Acho que tive um aproveitamento bem melhor, a partir do momento em que foram utilizadas versões de músicas já conhecidas. Acredito eu que esse é o caminho”; “Amo Mercedes Sosa! Música maravilhosa!”; “Achei muito interessante porque além de falar da vida de Mercedes Sosa foi também abordada a parte gramatical e algumas curiosidades e a comparação entre a versão para o espanhol feita a partir da letra original em português e a canção original em português” e “Gostei muito, uma música dá para assimilar melhor”.

Sobre o que aprenderam durante as atividades, elas ressaltam as palavras novas, as curiosidades sobre as canções e artistas e aspectos da comparação entre versões. A seguir, algumas respostas sobre o tema: “En el análisis de la versión de la canción, con la cantante Mercedes Sosa, observamos diferencias en la letra, aunque en algunas estrofas la idea es la misma que la original. También conocemos un poco más de la vida del cantante, sus ideales/luchas por la igualdad y la justicia”; “No caso da Mercedes Sosa, não sabia que ela era argentina, que havia sido exilada e a sua relação com grandes ícones da música brasileira”; “Aprendi mais vocabulário de palavras que eu fazia confusão. Foram esclarecidas” e “Foi bem proveitosa, pois abordou bastante o vocabulário e as concordâncias no texto de forma bem compreensível, principalmente as palavras heterogenéricas que achei bem interessante completando com os exemplos das cores”.

Quando respondem sobre o que acharam da canção que norteou a oficina, todas as alunas deram opiniões positivas, por exemplo: “La música es muy hermosa. Milton canta y encanta con su maravillosa voz. Mercedes Sosa, apodada La Negra, con una voz encantadora/firme que transmite lo que sientes en tu corazón”; “Achei a versão da Mercedes Sosa muito mais forte, embora o tema abordado fosse o mesmo. É muito legal comparar as similaridades e diferenças”;

“Música maravilhosa também! Letra impecável, muito rica, versão bem feita”; “No início da letra em português parecia que seria igual, porém vai mudando o sentido até o final. Gostei mais da versão em espanhol por acentuar o sentimento de Mercedes, ou seja, a causa de seu sofrimento e revolta com aquele período no país. Sua voz era para chamar atenção bem explicitamente” e “Fantástica. Tanto em português quanto em espanhol”. É interessante ver como elas falam da questão da comparação entre a canção original em português e sua versão em espanhol, ressaltando as diferenças que notaram e suas preferências e como as respostas das alunas foram ficando cada vez mais completas com o passar das oficinas.

A respeito de como se sentiram durante a realização da oficina, elas responderam de forma muito inspiradora, como nestes exemplos: “Sentí esperanza, después de todo, en un mundo con tantas desigualdades, todavía hay personas que luchan por la justicia, poniendo en riesgo su propia vida”; “Acho que a música e a história da artista são muito interessantes. Isso faz com que a gente fique mais ligada na atividade”; “Bastante interessada., sempre gostei muito dessa música. Trabalhamos vocabulário, verbos, gramática”; “Me arrebatou na minha juventude. Gosto muito dessa música” e “Foi prazerosa e dinâmica, fiquei atenta nas explicações e surpresa com alguns detalhes sobre o sentimento dos cantores ao interpretarem a música”. É possível ver como a relação afetiva com a cantora Mercedes Sosa desperta o interesse e a curiosidade, pois a têm como uma grande e inspiradora referência.

Por fim, no que tange à questão sobre críticas, sugestões e outros aspectos que elas gostariam de ressaltar sobre esse último encontro da Oficina “Espanhol com música”, deixo aqui algumas respostas que nos ajudam a compreender mais sobre desenvolvimento das atividades, possíveis conclusões e pontos a serem melhorados. A primeira vem com uma sugestão sobre as canções: “Gostaria que a professora desse outros ritmos de música também” e creio que trabalhamos ritmos bem diversificados, com canções de *pop*, *rock*, *bachata*, *merengue*, música *tejana*, no entanto essa aluna prefere trabalhar com canções alegres, então gostaria de mais foco nesse tipo de músicas e sua sugestão é válida. A segunda resposta expressa mais uma opinião sobre estudar espanhol com canções: “Las actividades realizadas con música son muy interesantes y ayudan mucho en el aprendizaje de otro idioma (español)”. A terceira resposta também é uma opinião sobre a experiência de ter as músicas presentes nas aulas de espanhol, deixando novamente a preferência por trabalhar com uma menor quantidade de canções: “Acho que o caminho é esse, pois através da música podemos abordar vários aspectos: culturais, gramaticais, vocabulário, etc. Como falamos na aula, concordo que se trabalharmos menos canções talvez possamos obter resultados ainda melhores”.

A quarta resposta traz uma crítica sobre uma situação que vivenciamos em alguns momentos das oficinas, acredito que, principalmente, por estarmos em uma chamada de vídeo via *internet*, muitas vezes havendo falhas na conexão e uma maior dificuldade de controle. Houve momentos de interrupções entre as alunas, algo que foi um pouco mais incômodo nessa décima oficina e que precisou ser melhor organizado e controlado, então é preciso pensar nisso: “Nenhuma crítica a respeito da metodologia só acho que todas as alunas devem participar dando suas opiniões uma de cada vez”. A quinta resposta aborda a necessidade, como já comentado anteriormente, de outros recursos além das canções, para que todos os aspectos e competências linguísticas sejam trabalhados de maneira efetiva, sendo as canções um recurso muito interessante, mas que deve ser atrelado a outros durante um curso: “Esta música valeu por todas as outras. Tem poesia, a letra é ótima. Ainda está faltando expressões idiomáticas, exercícios de fixação gramatical, mais leituras”. Por fim, a sexta resposta aqui destacada traz sua preferência pelos exercícios de comparação entre duas versões da mesma canção, algo que percebemos ser muito proveitoso, tanto pelo retorno das alunas nos questionários, quanto pela participação delas durante as três últimas oficinas: “De todas as atividades as que mais gostei foram as que trabalhamos com duas versões”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido pensando em colaborar com a formação de professores, com o trabalho docente e com o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras à terceira idade, neste caso, da língua espanhola. Observando os interesses das alunas ao longo desses anos em contato com elas e percebendo o gosto por músicas em espanhol, tanto as que elas já conhecem e que marcaram suas vidas quanto as que podem conhecer por meio das aulas, buscamos trabalhar com canções e perceber as nuances do uso desses materiais com este grupo de alunas por meio de um estudo de caso.

Com os objetivos de fazer uma análise sobre o uso de músicas em espanhol no ensino de língua espanhola para um grupo de alunas da UNATI de Araraquara, compreender o que as alunas pensam sobre o uso de músicas para a aprendizagem de língua espanhola durante as aulas, desenvolver, junto a elas, atividades diversas com músicas para nossas aulas de língua espanhola, dando voz às suas opiniões, identificar quais adaptações foram sugeridas por esse grupo de alunas e se o uso de músicas em espanhol nas nossas aulas foi válido e pertinente de acordo com as impressões das alunas e minhas próprias impressões como professora, um estudo de referências bibliográficas sobre aprendizagem no período da terceira idade e o uso da música no ensino de línguas foi realizado. Por meio de trabalhos como o de Pizzolatto (1995), Guimarães (2006), Della Bella (2007) e Scopinho (2009, 2014) vimos como o público idoso busca manter-se em atividade física, cognitiva e social e como a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser positiva nesse sentido (Osle, 2020). No entanto, também vimos o impasse relacionado à ausência de materiais didáticos e práticas pedagógicas voltadas especificamente a esse público que, apesar de ter suas particularidades, necessidades e objetivos próprios, como qualquer outra faixa etária, tem tudo isso muitas vezes ignorado, com um trabalho docente até infantilizado que desrespeita os interesses e a experiência dos alunos da terceira idade. Conforme Villarini (2011): “Com relação aos materiais, como uma pessoa ou mais que adulta pode se encaixar nos centros de interesses selecionados exclusivamente para vir ao encontro das exigências comunicativas de um jovem?” (Villarini, 2011, p. 230 apud Salvatto, 2018, p. 11). Dessa forma, é preciso entender e ouvir esses alunos para alcançarmos um processo de ensino-aprendizagem que seja realmente efetivo.

Além disso, Villani (2007) defende a importância da educação continuada para a população idosa e o preparo que os docentes devem ter para lidar com esse público. Pensando nisso, voltamos nosso olhar ao aparecimento dos estudos sobre a Gerontagogia, a qual se ocupa

da formação de pessoas idosas e cujas características foram levadas em consideração no desenvolvimento deste trabalho. Como exemplo, a atenção às experiências que as alunas tiveram ao longo da vida, aspecto destacado em Carvajal Manso (2008), Zúñiga (2011) e Gil (2016), foi algo que apareceu também nas respostas das alunas nos questionários e ao longo do desenvolvimento das oficinas, conforme explicitado na Seção 4. Ou, ainda, considerar as necessidades deste público em conexão com seus interesses e capacidades, sendo essa a novidade da gerontagogia (Gil, 2016). E em consonância com Zúñiga (2011), buscamos dar dinamismo à aula e reforçar a autoestima das alunas por meio da oportunidade de se auto-observarem (algo que esteve muito presente nas respostas dos questionários), aprenderem com os erros sem tratá-los como um problema, mas como parte do processo de aprendizagem e reconhecerem seus acertos e progressos. Já de acordo com Portero (1999), procuramos diversificar as formas de aprendizagem, focar no essencial, partir dos interesses das alunas e reforçar positivamente os percursos que elas estão traçando. Vale ressaltar que, diante do perfil de aprendizagem criativo e questionador de pessoas maiores de 55 anos (Zúñiga, 2011), os conceitos de humildade, flexibilidade e profissionalidade também foram levados em consideração em sala de aula ao longo do desenvolvimento do projeto, buscando, assim, abrir caminhos às novas necessidades educativas da população idosa, o que é o objetivo da gerontagogia, segundo Gil (2016).

Ao escolhermos a música como material principal nas aulas de espanhol da UNATI como o foco desta pesquisa, não encontramos referências que tratavam do uso desse recurso didático especificamente para a terceira idade e esse contexto de ensino. Mesmo assim, por meio de autores como Cassany e Luna (1994), Mata Barreiro (1996), Santos Asensi (1997), Figueiroa (2011) e Alves (2021), vimos como canções na língua-alvo dos estudantes podem ser muito positivas na aprendizagem de línguas estrangeiras e informações sobre como utilizá-las em sala de aula, as quais foram utilizadas no planejamento e na execução deste trabalho. Com isso, decidimos realizar um estudo de caso (Lüdke e André, 2014) sobre a música no ensino de língua espanhola no contexto de um grupo de alunas da UNATI de Araraquara, onde ministrei aulas por cinco anos. Esse estudo foi feito por meio da Oficina “Espanhol com música”, com 10 (dez) encontros trabalhando com canções, artistas e aspectos linguísticos e culturais variados, analisando as respostas das alunas nos questionários enviados a elas a cada semana e sua participação durante os encontros, fazendo adaptações a cada aula, de acordo com as respostas delas.

E ademais da gerontagogia, também levamos em conta a pedagogia pós-método, desenvolvida por Kumaravadivelu e detalhada na subseção 2.4, no planejamento e execução deste trabalho, com a ideia de construir teorias e práticas localmente situadas, baseadas nas experiências em sala de aula, buscando o foco nas especificidades do nosso contexto de ensino e assumindo a postura de professora-pesquisadora, em vez de apenas reproduzir modelos prontos que foram vistos como bem-sucedidos em contextos diferentes do nosso. Também consideramos os três parâmetros nos quais a pedagogia pós-método se baseia: particularidade, praticabilidade e possibilidade, detalhadamente apresentados na subseção 2.4. Inclusive, o parâmetro da possibilidade dialoga com a gerontagogia no sentido de valorizar as experiências trazidas pelo aluno idoso à sala de aula. As macroestratégias estabelecidas pelo autor do pós-método também fizeram parte do planejamento e execução da oficina, por exemplo, maximizar as oportunidades de aprendizagem ouvindo as alunas e acolhendo suas contribuições, incentivar o desenvolvimento da autonomia das alunas com atividades extraclasse e encorajando-as a participarem do que era proposto durante nossos encontros, organizando o vocabulário, fazendo associações, fazendo traduções, comparando versões de canções em espanhol e em português, entre outras ações. Ou ainda, incentivar a conscientização linguística e ativar processos de descoberta por meio de exercícios de interpretação de texto, o preenchimento de lacunas e a inferência de regras gramaticais. Enfim, a contextualização do insumo linguístico e a busca pela conscientização de aspectos culturais que permeiam a língua espanhola também foram aspectos essenciais no desenvolvimento da Oficina.

Com isso, encontramos algumas respostas para as perguntas de pesquisa, sendo a primeira: O que alunas de língua espanhola da Universidade Aberta à Terceira Idade de Araraquara pensam sobre o uso de canções nas aulas? No primeiro questionário, que foi mais diagnóstico, dentre 11 (onze) alunas, 10 (dez) afirmaram que gostavam de estudar espanhol com música e apenas uma afirmou que a música tirava sua concentração. Entretanto, depois desse primeiro questionário e ao longo dos nossos encontros, as alunas e eu fomos descobrindo novas possibilidades e encontrando caminhos para sua utilização nos estudos. E a aluna que havia afirmado sobre a questão da concentração participou ativamente da Oficina e deu respostas positivas sobre ela, sugestões construtivas e também compartilhou suas experiências e emoções em relação às canções trabalhadas.

Isso nos leva à segunda pergunta de pesquisa: Construindo atividades relacionadas à música juntamente a um grupo específico de alunas, dando voz a elas com seus gostos e opiniões, quais adaptações foram sugeridas por esse grupo específico de alunas idosas para

atender suas demandas de aprendizagem de espanhol? Para respondê-la, passaremos pelas adaptações feitas de uma oficina a outra, passando por cada uma, para, por fim, resumir as principais adaptações feitas de acordo com as sugestões das alunas e as atividades em que participaram mais ativamente.

Do nosso primeiro encontro (sobre a canção “Aprender a Quererte” do grupo colombiano e contemporâneo Morat) para o segundo (sobre a cantora Selena Quintanilla), vimos uma artista que, apesar de ser conhecida por apenas uma aluna, dialoga mais com o repertório delas, pois fez muito sucesso entre os anos 1980 e 1990, diferentemente da banda Morat, criada em 2015. Outra mudança, seguindo a sugestão de uma aluna, foi que iniciamos com um breve resumo sobre a artista e seu estilo musical e já fomos para a canção. E só depois de trabalhar com a canção é que vimos entrevistas da artista e sobre a série feita sobre ela, diferentemente do que fizemos no primeiro encontro.

Do segundo encontro para o terceiro (sobre o cantor espanhol Julio Iglesias), a adaptação é que trabalhamos com um artista que já faz parte do repertório das alunas, que ficaram mais engajadas nas atividades do que nos primeiros encontros, sendo Julio Iglesias o artista mais citado ao questionário diagnóstico. No entanto, trabalhamos com três canções e isso não funcionou bem, deixando a aula mais agitada, com excesso de informações.

Por isso, do terceiro para o quarto encontro (sobre a canção “Gracias a la Vida”), trabalhamos com apenas uma canção, conforme sugerido por algumas alunas e, dessa vez, começamos diretamente na canção para depois conhecer a autora, algo que foi sugestão de uma aluna. Outro ponto importante é que “Gracias a la Vida” é uma canção do repertório das alunas, inclusive citada três vezes ao questionário diagnóstico. As alunas participaram ativamente e demonstraram muito interesse e curiosidade, principalmente porque o que fazia parte do repertório da maioria delas era a versão da cantora argentina Mercedes Sosa e conhecer a história da compositora Violeta Parra acabou sendo uma novidade.

Do quarto para o quinto encontro (sobre a canção “La Bicicleta”), também trabalhamos com apenas uma canção, porém mais atual, mais alegre, mais “pop”, com uma temática mais leve, conforme sugestões de algumas alunas. Nosso foco nesse encontro foi nos aspectos culturais, no estilo musical, no sotaque dos artistas e nas paisagens do Caribe colombiano que são mencionadas na canção.

Do quinto para o sexto encontro (sobre a canção “Resistiré”), trabalhamos com apenas uma canção novamente, a qual também não era conhecida pelas alunas, mas outros materiais foram trazidos além dela para trabalharmos com o presente do subjuntivo. A ideia foi mostrar outros contextos de uso do presente do subjuntivo, que fossem além do contexto presente na

canção, recorrendo a outros materiais para complementar o ensino e foi interessante ver as alunas analisando os outros contextos de uso e inferindo os aspectos gramaticais por meio da interpretação de texto.

Do sexto para o sétimo encontro (sobre o cantor mexicano Luis Miguel), trabalhamos com o segundo cantor mais citado pelas alunas ao questionário diagnóstico, com destaque para uma das canções mais citadas por elas também: “La Barca”, com a qual buscamos fixar o conteúdo do presente do subjuntivo. Dessa vez, trabalhamos também com mais uma canção, com a qual fizemos um exercício diferente: falar os antônimos das palavras destacadas. E, além disso, foi a primeira vez que as alunas tiveram uma atividade extraclasse, para que elas trabalhassem sozinhas com uma outra canção do artista, seguindo as instruções.

Do sétimo para o oitavo encontro (sobre a canção “Burbujas de amor”), trabalhamos novamente com apenas uma canção. Elas não conheciam a original em espanhol, mas sim a versão dela que foi feita em português pelo cantor Fagner. Assim, exploramos a comparação entre a canção original em espanhol e a versão em português já conhecida pelas alunas, algo que foi muito bem recebido por elas, que participaram de forma ativa e curiosa. Como as respostas ao questionário foram muito positivas em relação a isso, decidi estruturar os próximos dois encontros baseados em canções que também possuem a versão em espanhol e em português. O oitavo encontro também teve um exercício de vocabulário com categorias de palavras que apareciam em “Burbujas de amor” e uma atividade extraclasse, para que as alunas seguissem as instruções e trabalhassem sozinhas com outra canção de Juan Luis Guerra.

Do oitavo para o nono encontro (sobre as canções “De música ligera”, do grupo de rock argentino Soda Stereo e “Tengo”, do cantor argentino Sandro) mantivemos a ideia de trabalhar com canções em espanhol que possuem versões em português já conhecidas pelas alunas. No entanto, diferentemente do oitavo encontro, trabalhamos não apenas com uma canção, mas com duas, e tanto durante a aula quanto ao questionário, as alunas demonstraram a preferência por trabalharem com apenas uma.

Do nono para o décimo e último encontro da Oficina “Espanhol com música” (que foi sobre a canção “Corazón de Estudiante”), trabalhamos novamente com apenas uma canção, conforme sugerido pelas alunas e falamos de uma cantora a qual elas já estavam pedindo desde o início e que também foi citada por duas alunas ao questionário diagnóstico. Além disso, mantivemos o exercício de comparação entre versões em espanhol e em português, com interpretação de texto e revisão de vocabulário. Desta vez, a canção original era em português, de Milton Nascimento, sendo a canção em espanhol de Mercedes Sosa uma versão e isso chamou a atenção das alunas, pois elas não sabiam dessa informação.

Portanto, vejamos, organizadas em tópicos, as principais adaptações sugeridas pelas alunas, considerando suas respostas nos questionários e a participação delas ao longo dos dez encontros:

- Trabalhar com apenas uma canção por aula;
- Variar os estilos musicais, as nacionalidades dos(as) artistas, os ritmos;
- Trazer curiosidades sobre os artistas, as canções e seus países de origem;
- Dar preferência para artistas que fazem parte do repertório delas. Essa adaptação está baseada, principalmente, na participação das alunas, porque, apesar da curiosidade para conhecer outras referências, o que é interessante para ampliar ainda mais seus repertórios, elas participaram e contribuíram muito mais ativamente nos encontros, por exemplo, sobre o Julio Iglesias, a canção “Gracias a la vida”, Luis Miguel, a canção “Burbujas de Amor” e Mercedes Sosa, do que nos encontros sobre o grupo Morat e as canções “La Bicicleta” e “Resistiré”, que elas ainda não conheciam;
- Buscar canções que, além da versão em espanhol, tenham a versão em português, pois o exercício de comparação funcionou muito bem para as alunas, que se mostravam mais seguras na interpretação dos textos e no vocabulário, apoiando-se nas versões em português já conhecidas por elas, envolvendo-se mais nas atividades;
- É possível utilizar as canções como materiais principais das aulas e aprender muito com elas, porém também se mostrou necessário associá-las a outros materiais, para complementar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolver mais as competências comunicativa e de expressão escrita, principalmente, com mais exercícios de fixação e conversação pois, apesar de gostarem dos encontros da Oficina, muitas alunas apontaram que sentiram falta de trabalhar com outros materiais, outras perspectivas sobre os temas. Quando, no sexto encontro, utilizados um meme, fotos de placas, de artes de rua e a frase de um filme para que elas analisassem o uso do presente do subjuntivo, elas demonstraram mais segurança com o conteúdo, inferiram aspectos gramaticais, tiveram clareza de suas dúvidas e buscaram saná-las. Sendo assim, mostra-se pertinente agregar outros recursos às canções em espanhol, material tão querido pelas alunas.

Outro ponto que podemos levantar é a questão do gosto das alunas pelas canções que estão sendo trabalhadas em aula, de se identificarem com elas e estarem dispostas a aprender com elas. Pois, quando alguma aluna não gostava da canção ou do artista, o aproveitamento da atividade ficava um pouco comprometido, com dispersão e falta de motivação muito claras. Mas o contrário também acontecia, pois quando gostavam muito de uma música, principalmente as que fizeram parte de alguma época de suas vidas, havia mais participação, mais interesse e até momentos de emoção, por isso a sugestão de dar preferência a artistas que já fazem parte de seu repertório. Contudo, essa questão dos gostos particulares das alunas é desafiadora, visto que há divergências em um grupo com mais de 10 alunas, então, enquanto algumas queriam músicas mais alegres e agitadas, outras queriam músicas mais lentas. Enquanto algumas prezam pelos clássicos mais antigos, outras gostam de música *pop* atual. Portanto, algo que poderia ajudar nesse impasse é a conscientização da importância de respeitar todos os estilos musicais e os gostos das colegas e também de estarmos abertas para a aprendizagem com o novo, pois pode ser que não gostem e que a motivação caia nesses momentos, mas isso não invalida a possibilidade de aprendizagem. E em um grupo de pessoas diversas, o que não agrada uma pode chamar a atenção da outra e é preciso respeitar essa diversidade de gostos e opiniões.

Também vale ressaltar, neste trabalho, a questão do interesse e da afetividade (GUIMARÃES, 2006), pois, quando foram trabalhadas músicas que elas já conheciam e gostavam e principalmente que fizeram parte de algum momento de suas vidas, como a juventude, elas participaram muito ativamente e uma delas até se emocionou verdadeiramente no nosso terceiro encontro ao lembrar de sua mãe, em um momento de vulnerabilidade que foi acolhido pelas alunas e por mim como professora. Dessa forma, vê-se como as canções são materiais que trabalham com a memória (SÉ, 2012) e que despertam sentimentos (FIGUEIROA, 2011), também levando em consideração a experiência do aluno idoso, aspecto destacado por Guimarães (2006), Scopinho (2009), pela gerontagogia e pela pedagogia pós-método. Pudemos trabalhar, portanto, variados aspectos culturais e linguísticos, com vocabulário e conteúdos gramaticais, sotaques, curiosidades e informações sobre os artistas, as canções e seus países de origem, aumentando as vivências das alunas na língua espanhola.

Além disso, destaco outros dois pontos que merecem ser ressaltados dentre as experiências vivenciadas durante os encontros da Oficina “Espanhol com música”: o comentário de uma aluna corroborado por outras durante o nono e penúltimo encontro sobre terem ampliado seu repertório de canções em espanhol, pois, por exemplo, não faziam ideia que existia *rock n’ roll* em espanhol e que fazia tanto sucesso e também como foi positivo

trabalhar com canções em espanhol que possuem versões também em português, comparando as canções originais com essas versões. Nos três últimos encontros, trabalhamos com canções que as alunas já conheciam na versão em português, algo que despertou a curiosidade delas por estarem, naquele momento, conhecendo em espanhol algo que já lhes era familiar em sua língua materna. Com isso, as alunas se mostraram mais à vontade e participaram muito ativamente e de forma mais autônoma, pois tinham a versão em português como um apoio para compararem e compreenderem a canção em espanhol, transmitindo mais segurança a elas. Por meio da comparação, elas realmente se empenharam não só na compreensão, mas também na interpretação de texto para identificarem as semelhanças e as diferenças entre as versões. Essas atividades tiveram muitos retornos positivos por parte das alunas, então consideramos que é uma forma pertinente de utilizar as músicas em espanhol em aula, pois há muitas canções que são muito conhecidas em português e que são versões de músicas originais em espanhol, sendo possível elaborar muitas atividades nesse sentido.

Para finalizar, o presente estudo de caso abre, assim, portas para a realização de outras investigações nesse sentido, que possam analisar o uso de canções em outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas à terceira idade, como em aulas de italiano, inglês e até em outras turmas de espanhol, complementando e aprimorando os resultados alcançados até aqui, com este estudo realizado apenas com alunas em um contexto de aulas *online*. Ressalto, portanto, a importância do desenvolvimento de mais pesquisas que busquem melhorar, cada vez mais, o trabalho docente e as práticas pedagógicas voltadas a esse público, visando alcançar processos de ensino-aprendizagem não só efetivos, mas também respeitosos com quem, no período da terceira idade, volta à sala de aula para aprender algo novo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i1.8051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- ALVES, Adriana Célia. Música no Ensino de PLE: potencialidades e proposições didático-metodológicas. In: ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosangela Sanches da Silveira (org.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces**. Campinas: Pontes, 2021. p. 23-42.
- BIANCHI, Letícia Silva. **Ensino de língua espanhola para idosos: mapeamento de pesquisas realizadas no Brasil**. 2021. 51 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras (Português - Espanhol), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- BORTOLI, Lis Ângela de; MARCHI, Ana Carolina Bertoletti de. Educação não formal de idosos: revisão sistemática de metodologias de ensino. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 11, n. 12, p. 1-15, 7 set. 2022. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsdv11i12.34278>.
- CARVAJAL MANSO, Luis. El español en una universidad francesa para mayores: estudio de caso. **Redele: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera**, [S. L.], v. 12, p. 1-29, fev. 2008. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0ecd5720-7d2a-4c46-a17c-1c1384e76e27/2008-redele-12-02carvajal-pdf.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- CASSANY, D.; LUNA, M. SANZG. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó. 1994.
- DELLA BELLA, M.A.A.G. **O ensino de idiomas para a terceira idade: o enfoque específico no ensino de língua italiana**. Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Italianas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FERNÁNDEZ, Ana María Pérez. **Las necesidades de aprendizaje de español en adultos mayores**. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Profesor de Español Como Lengua Extranjera, Centro Universitario Internacional de Barcelona, Barcelona, 2019.
- FIGUEIROA, C. F. M. **A canção: um objeto (inter) cultural de aprendizagem na aula de PLE**. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira). Faculdade de Letras – Universidade do Porto, 2011.
- GIL, Nora Hincapie. Caracterización gerontagógica de los programas educativos para adultos mayores en Medellín Colombia. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 19, p. 240-250, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/9822>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- GUIMARÃES, Giselle Lima. **O ensino/ aprendizagem de língua estrangeira (espanhol) para adultos da terceira idade - um estudo etnográfico de caso**. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tábuas Completas de Mortalidade para o Brasil**. Nota técnica n. 01/2021. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

_____. La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. **Revista Marco ELE**, California, número 14, p. 1-10, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2014. 112 p.

MARGONARI, Denise Maria. **Formação de Professores e Ensino-aprendizagem de Língua Italiana para a Terceira Idade**. 2018. 55 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

MATA BARREIRO, C. **Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas**. In: BELLO, P. et al. (Eds.). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid: Santillana, p.158-171, 1996.

MORAES, Vivian Nádia Ribeiro de. **Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP, Araraquara, 2018.

OLIVEIRA, Sônia André Cava de. **Um estudo sobre música e qualidade de vida na terceira idade, com base em princípios da educação ambiental**. 2013. 175 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

ORTALE, Fernanda Landucci. **Introdução ao Pós-Método no Ensino de Línguas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

OSLE, Ángel. Enseñanza del español como lengua extranjera a adultos mayores: experiencias de aprendizaje de un grupo de aprendientes del Reino Unido. **Azulejo Para El Aula de Español**, Lisboa, v. 11, p. 9-23, nov. 2020.

PIZZOLATTO, C. E. **A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade**. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

PORTERO, Cristina Fernández. La gerontagogía: una nueva disciplina. **Escuela Abierta: Mayores y estado de bienestar. Aprendizaje universitario y personas mayores. La integración sociofamiliar de los mayores. La jubilación activa.**, Sevilla, v. 3, p. 183-198, out. 1999.

SALVATTO, G.C.B. **Abordagem autobiográfica no ensino de língua italiana para a terceira idade: uma proposta junto à UNATI**. (Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Italiana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS ASENSI, J. Música maestro... Trabajando con música y canciones en el aula de español. **Carabela**, n. 41. Madrid: SGEL, 1997, pp. 129-152.

SCOPINHO, R. A. **Crenças e Motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade**: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor. 2014. 243 f. Tese (Doutorado). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

_____. **Subsídios para elaboração e utilização de material didático de língua estrangeira para a terceira idade**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

UNATI (Araraquara). Histórico. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/#!/unati/so-bre-aunati/historico/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

VILLANI, F.L. **A Longevidade no aprendizado de línguas: acrescentando vida aos anos e não anos a vida**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ZÚÑIGA, Liliana. **La enseñanza del español a adultos mayores en Quebec**: experiencia de talleres prácticos. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Études Hispaniques, Université de Montréal, Montreal, 2011.