U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

KARLA MONTESINOS

M

2026



Proposta didática para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência sociocultural em estudantes de PLE (B2+), através de canções de intervenção

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em ensino de Português como Língua Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Mirta Fernández

e pela Professora Alexandra Ferreira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

CC BY

Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Conteúdo

1.Índice de figuras 6
2.Índice de gráficos 7
3.Índice de tabelas 8
4.Índice de abreviaturas 9
Declaração de honra / Declaration of Honour 10
Resumo 12
Introdução 14
1.A componente sociocultural no ensino de línguas estrangeiras e orientações dos referenciais internacionais 16
1.1 A componente sociocultural no ensino de línguas 16
1.2 Evolução da componente sociocultural 16
1.3 Tipos de cultura e a sua aplicação pedagógica 17
1.4 Documentos de referência para o ensino das línguas *QCER*, *QUAREPE* e *Companion Volume* 19
2.Fomento do pensamento crítico e intercultural em língua estrangeira 22
a. Recursos metodológicos para trabalhar o pensamento crítico 25
i. Aprendizagem cooperativa 25
b. Outros métodos 28
i. Aprendizagem baseada em problemas e em estudos de casos 28
ii. O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico 29
3.Avaliação da criticidade 31
4.Recursos didáticos para desenvolver a criticidade em língua estrangeira 33
a. O uso das canções no ensino de línguas estrangeiras 34
i. Canções de intervenção e reflexão crítica 35
b. O docente como mediador cultural e facilitador crítico 37
5.Contexto da intervenção 39
a. Contexto da intervenção e público-alvo 39
b.Objetivo e questões de investigação 44
6.Regências 46
a. Regência 1 46
b. Regência 2 48

c. Regência 3 49
d. Regência 4 50
e. Regência 5 51
7. Desafios e conquistas: análise crítica de resultados 55
8. Conclusões 63
9. Referências Bibliográficas 66
10. Anexos 72
Anexo A: Fichas de trabalho das regências 72
Anexo 1- Ficha de trabalho da regência 1 72
Anexo 2- Ficha de trabalho da regência 2 76
Anexo 3- Ficha de trabalho da regência 3 80
Anexo 4- Ficha de trabalho da regência 4 84
Anexo 5- Ficha de trabalho da regência 5 88
Anexo 6- Folha de expressões úteis para o debate 89
Anexo 7-Tabela 2 Grelha de Avaliação da Análise Crítica de Canções 90
Anexo B: Atividades preenchidas pelos estudantes 92

1. Índice de figuras

FIGURA 1 41
FIGURA 2 60
FIGURA 3 61
FIGURA 4 62
FIGURA 5 63

2. Índice de gráficos

GRÁFICO 1..... 42
GRÁFICO 2..... 42
GRÁFICO 3..... 43
GRÁFICO 4..... 60
GRÁFICO 5..... 61

3. Índice de tabelas

TABELA 1, DE ELABORAÇÃO PRÓPRIA, É APRESENTADA A IMBRICAÇÃO DE AMBAS AS PERSPETIVAS CRÍTICAS: ... 30

ANEXO 7-TABELA 2 GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ANÁLISE CRÍTICA DE CANÇÕES 90

4. Índice de abreviaturas

PLE	Português Língua Estrangeira
QCER	*Quadro Comum Europeu para as Línguas*
QUAREPE	*Quadro Europeu de Referência para o ensino do Português no Estrangeiro*
QR	Código QR (Quick Repose)
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABC	Aprendizagem Baseada em Casos

Declaração de honra / Declaration of Honour

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei / não utilizei (*ELIMINAR A OPÇÃO QUE NÃO SE APLICA*) ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have used / have not used (DELETE THE OPTION THAT DOES NOT APPLY) generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 15 junho de 2026

Karla Cruzado

Agradecimentos

A Deus, aos meus pais, irmãs e amizades, pelo apoio moral e incondicional sentido além da distância, e às orientadoras Mirta Fernández e Alexandra Ferreira, pelo acompanhamento e orientação no percurso do estágio e elaboração deste relatório.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta uma proposta didática para trabalhar as canções de intervenção como recurso pedagógico promotor do desenvolvimento do pensamento crítico e da competência sociocultural em Português Língua Estrangeira (PLE), ao nível B2+, no âmbito do Curso Semestral de Português Língua Estrangeira ministrado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Numa primeira fase realizou-se uma revisão da literatura sobre o uso de canções no ensino de línguas estrangeiras, bem como sobre os conceitos de pensamento crítico e competência sociocultural. Posteriomente, é descrita a intervenção pedagógico-didática desenvolvida durante o estágio, incluindo os objetivos, os materiais selecionados e as atividades implementadas.

Apresentam-se igualmente os resultados obtidos dessa análise, podendo-se concluir que a utilização de canções de intervenção favorece o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos aprendentes, bem como uma maior sensibilização face a questões socioculturais.

Palavras-chave: canções de intervenção; pensamento crítico; competência sociocultural; português língua estrangeira; recursos didáticos

Abstract

This internship report presents a didactic proposal for using protest songs as a pedagogical resource to promote the development of critical thinking and sociocultural competence in Portuguese as a Foreign Language (PLE) at the B2+ level within the framework of the Semester Course in Portuguese as a Foreign Language offered by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP).

The first stage consisted of a literature on the use of songs in foreign language teaching, as well as on the concepts of critical thinking and sociocultural competence. Subsequently, the pedagógical intervention developed during the internship is described, including its objectives, the materials selected, and the activities impemented.

The results obtained from thius analysis are also presented, leading to the conclusion that the use of songs fosters the development of learner's critical analysis skills, as well as to greater awareness of sociocultural issues.

Keywords: protest songs; critical thinking; sociocultural competence; portuguese as a foreign language; teaching resources.

Introdução

O presente relatório académico, realizado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), tem como objetivo descrever o projeto de investigação desenvolvido durante o estágio pedagógico.

Os objetivos do estágio foram, por um lado, analisar em que medida o uso de canções de intervenção como recurso didático promove o pensamento critico e a ecompetência sociocultural dos estudantes através de materiais que incluem uma analise guiada de letras; e, por outro lado, avaliar até que ponto os aprendentes conseguem transferir, de forma autónoma, as competências adquiridas para a análise de novas canções à sua escolha, diretamente relacionadas com o seu próprio contexto sociocultural, sem o apoio direto do professor.

Com vista a dar cumprimento a estes objetivos, foi criada uma sequência de atividades para uma turma de nível B2.1 do Curso Semestral de Português Língua Estrangeira do 1º semestre do ano letivo 2025/2026, ministrado na FLUP.

A referida sequência didática é descrita de forma pormenorizada neste trabalho académico, que segue a estrutura clássica de um projeto de investigação em ação.

A primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico, contém uma revisão bibliográfica subordinada à proposta didática na qual são abordadas referências teóricas sobre a componente sociocultural no ensino de línguas e a sua evolução, os diferentes tipos de cultura e a sua aplicação pedagógica, bem como as orientações a respeito de documentos reguladores internacionais. Numa segunda secção são discutidos conceitos relacionados com o fomento do pensamento crítico e a competência intercultural e são apresentados recursos metodológicos e didáticos que permitem promover a criticidade no ensino de línguas estrangeiras.

Na segunda parte, faz-se uma caraterização do contexto de intervenção didática e alude-se à organização do estágio nas suas diferentes etapas: observação, planificação, regências e avaliação, bem como a descrição da instituição de acolhimento e a composição da turma.

A seguinte secção centra-se nos desafios enfrentados ao longo do estágio e nas aprendizagens decorrentes da experiência docente. Neste capítulo, é examinada ainda a heterogeneidade étaria e linguística da turma. Numa segunda parte, são apresentados os inquéritos de avaliação aplicados no final do estágio, os quais evidenciam a perceção dos estudantes relativamente ao seu proceso de aprendizagem, partindo dos materiais utilizados pela professora estagiária.

Finalmente, nas considerações finais, é analisado o grau de consecução dos objetivos traçados na fase inicial do estágio, salientando os principais conhecimentos adquiridos, quer da perspetiva docente, quer da discente, ao longo da prática, bem como as principais limitações e algumas propostas de melhoria para futuras investigações.

Finalmente, nas considerações finais deste relatório encontramos as respostas do objetivo do estágio onde se destacam as principais aprendizagens construídas no decorrer da prática.

1. A componente sociocultural no ensino de línguas estrangeiras e orientações dos referenciais internacionais

1.1 A componente sociocultural no ensino de línguas

O ensino de línguas transcende a aprendizagem de vocabulário ou estruturas gramaticais, envolvendo também a compreensão dos contextos culturais e sociais nos quais a língua é utilizada. Nesse sentido, a componente sociocultural torna-se central para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural dos aprendentes.

Do ponto de vista teórico, Michael Byram (1997) introduziu o conceito de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), que enfatiza a capacidade de interagir com falantes de outra cultura, compreendendo os referentes culturais que enquadram os seus usos linguísticos. Segundo esta perspetiva, a aprendizagem de língua deve envolver simultaneamente o desenvolvimento da consciência cultural, habilidades sociais e reflexão crítica sobre valores e normas culturais.

Esta visão é complementada pela perspetiva socioconstrutivista, a qual defende o ensino de línguas como uma experiência socialmente situada (Tajfel, 1979 *apud* Arnold 1999; Peirce, 1995 *apud* Arnold *1999*). Aprender uma língua implica, portanto, conhecer os códigos sociais do grupo linguístico da língua-alvo e refletir sobre possíveis choques culturais, promovendo a adaptabilidade e o respeito pelo outro.

1.2 Evolução da componente sociocultural

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras centrou-se na transmissão de conhecimentos culturais eruditos, focados em literatura, história e arte. Contudo, a partir do século XX, observou-se uma mudança para abordagens que valorizam a integração de elementos sociais e culturais que condicionam o uso real da língua, favorecendo o desenvolvimento da competência intercultural do aprendente (Byram e Zarate, 1997). A partir dos anos 90, com a abordagem por tarefas, começou a defender-se a ideia de que “aprender uma língua é também aprender a sua cultura” (López García,

2000 *apud* Santamaria, 2010, p. 54) reforçando a necessidade de integrar esta componente nas aulas para formar aprendentes interculturalmente competentes.

1.3 Tipos de cultura e a sua aplicação pedagógica

Dada a abrangência do conceito, ao abordar a incorporação da dimensão cultural no ensino de segundas línguas ou línguas estrangeiras[1], torna-se fundamental decidir o tipo de cultura que será ensinada. Nesse sentido, Miquel e Sans, na sua proposta de 1992, atualizada pelas autoras em 2004, identificam três tipos de cultura que devem ser considerados no ensino de línguas:

1. **Cultura com C maiúsculo**, também conhecida como cultura cultivada ou cultura legítima, que corresponde à noção tradicional do termo, incluído o saber literário, histórico, artístico e musical;

2. **Cultura com c minúsculo** ou cultura essencial, a qual abrange o pautado e o não dito, ou seja, aquilo que o indivíduo conhece, sobre-entende e partilha numa sociedade, incluindo atitudes, hábitos, crenças, pressupostos, juízos e normas.

3. **Kultura com k** ou cultura epidérmica, que inclui o uso da linguagem *argot* em determinados setores da população, hábitos e costumes temporários que diferem do padrão cultural, mas são partilhados por um grupo específico;

Independentemente do tipo de cultura objeto de ensino, a sua abordagem em sala de aula facilita a compreensão e interpretação de diferentes situações socioculturais, contribuindo para uma utilização mais adequada e eficaz da língua- alvo. Atualmente,

[1] Entende-se por segunda língua aquela que é aprendida em contexto de imersão e por língua estrangeira, a aprendida fora desse contexto. Apesar destas diferenças, muitas vezes estes termos são utilizados indistintamente nos manuais. Cientes desta distinção, neste trabalho optamos pelo uso de "língua estrangeira" por ser um termo compreensível e amplamente utilizado na literatura especializada. No entanto, é importante salientar que a presente investigação analisou estudantes inseridos temporariamente em contexto de imersão em Portugal, ou seja, podem ser considerados estudantes de português como segunda língua.

tende-se a integrar esta dimensão desde níveis iniciais, uma vez que a cultura e a língua são dois elementos interrelacionados. Historicamente, acreditava-se que a cultura da língua-alvo devia ser introduzida apenas quando o estudante alcançasse os estágios mais avançados de proficiência linguística, como os níveis C1-C2, momento em que os aprendentes já possuíam uma maior preparação linguística e sociocultural para lidar com diferentes situações na segunda língua (Santamaria, 2010).

No contexto do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), a integração dos três diferentes tipos de cultura propostos por Miquel e Sans permite abordar não apenas aspetos da cultura erudita portuguesa (ou dos países da lusofonia), mas também práticas sociais quotidianas e valores implícitos que orientam a comunicação entre falantes da língua, assim como manifestações subculturais que dizem respeito apenas a grupos etários ou estamentos sociais específicos que se distinguem da cultura dominante. De acordo com Bachalova et al. (2023), a componente sociocultural pode ser explorada através da utilização de materiais autênticos, tais como textos jornalísticos, obras de ficção, áudios, vídeos, gravações ou sítios *web*. A utilização destes recursos favorece o enriquecimento lexical, o desenvolvimento das competências comunicativas e uma melhor compreensão dos usos reais da língua em diferentes contextos socioculturais.

Deste modo, esta abordagem permite articular o ensino da cultura com o desenvolvimento da competência linguística, comunicativa e intercultural dos aprendentes, promovendo uma compreensão mais aprofundada e crítica das práticas associadas à língua-alvo.

Assim, no ensino de PLE, como no das restantes línguas estrangeiras, a utilização de materiais autênticos considera-se pertinente, pois permite aproximar aos aprendentes das realidades socioculturais das comunidades lusófonas. Além disso, este tipo de recursos favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, na medida em que expõe os estudantes às diferentes perspetivas culturais e sociais que permeiam a língua portuguesa.

1.4 Documentos de referência para o ensino das línguas *QCER*, *QUAREPE* e *Companion Volume*

O *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas* (*QCER*) constitui o principal documento orientador para a aprendizagem, ensino e avaliação de línguas estrangeiras, sendo que define −entre outras− as competências linguísticas e comunicativas integradas na dimensão sociocultural (*QCER*, 2001). Apesar de não se referir concretamente ao "pensamento crítico" como uma dimensão específica, este é mencionado ao longo dos capítulos, nos descritores, ou seja, através da indicação de atividades concretas que o estudante deve desenvolver em diferentes situações sociais, culturais e ideológicas, servindo-se da língua como meio para partilhar valores, ideias e formas de pensamento dentro de uma comunidade.

O *QUAREPE* (2021) é um referencial mais recente que complementa o *QECR* com diretrizes concretas para o ensino do português no estrangeiro, sublinhando que a aprendizagem deve integrar o conhecimento sobre a sociedade portuguesa e desenvolver competências interculturais, sociais e cívicas. Este documento orientador justifica pedagogicamente a incorporação de atividades que vão para além da gramática e vocabulário, promovendo uma reflexão crítica sobre mensagens culturais e sociais.

Por sua vez, o *Companion Volume* do *QECR* (2020) reforça esta perspetiva, destacando que a competência linguística se constrói simultaneamente com a compreensão cultural, permitindo ao aprendente interpretar atitudes, opiniões e intenções comunicativas em contexto orais e escritos (*QCER*, *Companion Volume*, 2020). Estas premissas, com foco evidente em habilidades ligadas ao desenvolvimento do pensamento critico−como analisar, comparar e interpretar mensagens implícitas e valores socioculturais− integram alguns dos descritores e as escalas do nível B2.

Tendo em conta os objetivos da sequência, foram selecionados descritores do *Companion Volume* correspondentes ao nível B2 e diretamente relacionados com o desenvolvimento da competência sociocultural e do pensamento crítico. Estes descritores permitem fundamentar atividades de análise, interpretação e reflexão sobre as diferentes realidades sociais e culturais:

Adequação sociolinguística do estudante:[2]

- Reconhece e interpreta pistas socioculturais e sociolinguísticas, ajustando conscientemente a forma de se expressar segundo a situação comunicativa.

- Compreende discussões entre outras pessoas, identificando as razões principais a favor e contra de um argumento ou ideia.

Ler em busca de informação e argumentos[3]

- Compreende artigos e informes relativos a problemas atuais nos quais adotam-se posturas ou pontos de vista concretos.

- Reconhece a estruturação de diferentes tipos de texto discursivo: o contraste de argumentos, exposição do problema, solução e as relações causa e efeito.

Monólogo sustentado argumentar (por exemplo, em um debate)[4]

- Expõe um ponto de vista sobre temas atuais, avaliando vantagens e inconvenientes de várias opções.

Conversação com outras pessoas[5]

- Participa ativamente em discussões informais sobre temas desconhecidos, expressando opiniões, avaliando propostas alternativas, formulando hipóteses e respondendo aos argumentos apresentados.

- Expressa e sustenta os seus pontos de vista através de explicações, argumentos e exemplos pertinentes.

[2] pp. 151 e 152
[3] p.69
[4] p.76
[5] p. 61

Mediação em geral[6]

- Cria um entorno propício para partilhar ideias e facilitar a discussão sobre questões delicadas, demostrando capacidade para reconhecer perspetivas diferentes, animando às pessoas a explorar temas e adaptando de maneira sensível la forma de expressar-se.

- Facilita a compreensão intercultural: o estudante reconhece perspetivas diferentes, esclarece mal-entendidos e promove consenso em contextos novos ou interculturais.

- Transmite e negocia informações: resume as ideias principais de textos complexos e debates, esclarecendo intenções e opiniões dos falantes.

- Fomenta a colaboração e participação: trabalha com pessoas de diferentes culturas, adaptando estratégias de comunicação, propondo soluções partilhadas.

- Desenvolve pensamento crítico e reflexivo: analisa, comparando e interpretando mensagens implícitas e valores socioculturais, integrando-os na própria expressão e compreensão oral e escrita.

Competências plurilingue e pluricultural: Aproveitamento do repertório pluricultural[7]

- Descreve e avalia diferentes perspetivas e práticas sociais, tanto do seu próprio grupo como de outros, demonstrando consciência dos valores implícitos que frequentemente sustentam juízos de valor e estereótipos.

- Interpreta e explica um documento ou um acontecimento de outra cultura e relaciona-o com documentos ou acontecimentos de sua(s) própria (s) cultura(s) e/ou de outras com as que está familiarizado(a).

[6] p.105
[7] p.139

- Analisa o grau de objetividade e imparcialidade da informação e das opiniões veiculadas pelos meios de comunicação sobre a sua comunidade e sobre outras comunidades.

- Identifica e reflete sobre semelhanças e diferenças em padrões de comportamento culturalmente determinados (por exemplo, gestos e volume de voz), discutindo a sua relevância para a construção de um entendimento mútuo.

- Reconhece, em situações de encontro intercultural, que as suas próprias expectativas e pressupostos não são necessariamente partilhados por outros, respondendo e comunicando de forma adequada. Interpreta, de um modo geral, as referências culturais da outra cultura de forma apropriada.

Em síntese, o documento internacional de referência analisado evidencia que o ensino de línguas estrangeiras não se deve limitar apenas ao desenvolvimento das competências linguísticas formais, devendo apostar também pelo desenvolvimento da dimensão sociocultural e das destrezas críticas, como é preconizado nos descritores e escalas. Este enquadramento sustenta a criação, seleção e utilização de atividades orientadas para a analise e a expressão crítica de ideias e opiniões, propiciando o desenvolvimento do pensamento crítico e sociocultural em língua estrangeira.

2. Fomento do pensamento crítico e intercultural em língua estrangeira

O fomento do pensamento crítico e intercultural constitui um dos pilares fundamentais no ensino de línguas, pois permite aos estudantes observar, refletir e compreender a cultura do outro. Dessa forma, os aprendentes desenvolvem uma maior consciência da diversidade cultural, o que favorece interações mais reflexivas e éticas, contribuindo para uma redução de barreiras culturais e para a construção de práticas comunicativas mais responsáveis. A literatura demonstra que o pensamento crítico tem sido amplamente discutido ao longo da história e diversos teóricos têm proposto

definições conceituais para o caraterizar. De acordo com Lacorte e Atienza (2018) *apud* Fernández dos Santos e Rodríguez Iglesias (2025), trata-se de um tipo de pensamento que permite analisar de forma autónoma diversos questionamentos, possibilitando a construção de critérios próprios e fundamentados.

Ainda segundo Fernández dos Santos e Rodríguez Iglesias (2025), do ponto de vista etimológico, "crítico" procede do latim *criticus*, que, por sua vez, provém do grego *kritikos*, cujo significado etimológico é "capaz de discernir". Este conceito encontra-se presente em diversas disciplinas e correntes teóricas que vão desde a Escola Crítica de Frankfurt e a pedagogia crítica (Freire, 1970; Apple, 1979; Bernstein, 1990, Macedo, 1994), até abordagens como o *Critical Thinking* (Paul & Elder, 2005), a literacia crítica (Lye, 1997; Wallace, 2005) a análise crítica do discurso (Van Dijk, 2003; Wodak, 2009; Fairclough, 1995), e a linguística aplicada crítica (Gray, J., 2010; Littlejohn, 2012; Thornbury, 2013). Esta multiplicidade de perspetivas demonstra que o pensamento crítico continua a ser objeto de interesse e debate académico e que a análise, reflexão e discernimento são os seus elementos essenciais, quer no contexto da aprendizagem mediada, quer no da autónoma.

No ensino de línguas, a perspetiva crítica deve considerar fatores socioculturais e políticos, exigindo o uso de estratégias que promovam o pensamento crítico nos estudantes (Fairclough, 1989; Wallace, 2005). Portanto, o ensino deve proporcionar aos aprendentes conhecimentos sobre a história e os contextos culturais onde a língua é utilizada, permitindo-lhes identificar e compreender nuances culturais, refletindo simultaneamente sobre a diversidade e complexidade dos usos linguísticos.

Embora ainda não exista um método universal para o ensino crítico de línguas, princípios baseados na pedagogia de Paulo Freire indicam que "o objetivo da educação é desenvolver o pensamento crítico, apresentando às estudantes situações problemáticas que lhes permitam compreender, refletir e agir sobre elas" (Crawford, 1978 *apud* Crookes, 2012, p. 3).

A pedagogia crítica, segundo Cassany (2017), propõe-se formar cidadãos autónomos e democráticos capazes de:

- Compreender de forma autónoma o propósito linguístico, as intenções pragmáticas e os diferentes pontos de vista dum determinado tópico;
- Ter em conta o contexto de onde provém o discurso (conteúdo cognitivo, género discursivo, comunidade de falantes, etc.);
- Elaborar o seu próprio discurso, no qual exprima a sua opinião pessoal, sendo capaz de o relacionar com discursos anteriores de forma polifónica ou intertextual;
- Utilizar recursos linguísticos para manifestar as suas ideias a partir desses discursos secundários.

Estas competências reforçam a autonomia, reflexão e produção discursiva numa segunda língua ou língua estrangeira, permitindo aos aprendentes interagir com diferentes perspetivas culturais de forma consciente.

Fomentar uma atitude crítica implica que os estudantes questionem continuamente os conteúdos com os que entram em contacto. Devem perguntar a si próprios, por exemplo: o que diz o texto, o que oculta, com que finalidade, de que ponto de vista, quem é o autor e a quem se dirige (Fernández dos Santos e Rodriguez Iglesias, 2025). Este processo ultrapassa a interpretação literal do texto e favorece o desenvolvimento de uma reflexão crítica mais profunda.

Nesse sentido, consideramos que no contexto de PLE, trabalhar tópicos socioculturais por meio de textos, canções ou outros recursos multimodais permite aos alunos desenvolverem o seu pensamento crítico e as suas competências socioculturais partilhadas Sánchez-Vizcaíno e Fonseca-Mora (2020). O contacto com diferentes visões do mundo favorece um diálogo mais empático e reflexivo, considerando a complexidade da comunicação intercultural (Byram, 1997).

a. Recursos metodológicos para trabalhar o pensamento crítico

i. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia pedagógica que consiste na organização de pequenos grupos heterogéneos, geralmente compostos por três ou quatro integrantes, com o objetivo de promover a construção conjunta do conhecimento e potenciar a aprendizagem individual e coletiva. De acordo com a literatura pedagógica (Johnson e Jhonson, Holubec e Roy, 1984, Joliffe, 2007; Johnson e Johnson,1999, 2009 *apud* Pinto et al., 2019), este tipo de aprendizagem baseia-se em cinco características, fundamentais para atingir uma aprendizagem bem-sucedida.

A primeira é a interdependência positiva, que ocorre quando os alunos desenvolvem a consciência de que o sucesso individual depende do sucesso do grupo, assumindo a ideia de que são "um por todos e todos por um". Esta condição favorece a cooperação, a partilha de conhecimentos e a resolução conjunta de problemas.

A segunda é a responsabilidade individual e de grupo, segundo a qual cada integrante é responsável por cumprir a sua parte da tarefa e contribuir para o objetivo comum, evitando beneficiar do trabalho dos outros. Para assegurar a responsabilidade de cada integrante, recomenda-se que o professor verifique a aprendizagem, fazendo perguntas de forma aleatória a qualquer integrante do grupo.

A terceira característica é a interação promotora da aprendizagem, preferencialmente face a face. Neste processo, os alunos devem estar fisicamente próximos para que possam trocar ideias, dar *feedback* uns os outros, explicar conceitos e discutir diferentes perspetivas, o que contribui para o aprofundamento cognitivo e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

A quarta refere-se ao desenvolvimento de competências sociais, como saber ouvir, respeitar os turnos de fala, gerir conflitos, tomar decisões em conjunto, respeitar as opiniões dos outros. A ausência destas competências pode comprometer o sucesso do trabalho cooperativo.

Finalmente, a quinta caraterística é o processamento do grupo, que ocorre quando os membros refletem sobre o seu funcionamento, analisam se os objetivos estão a ser alcançados, avaliam a contribuição de cada elemento e identificam estratégias para melhorar o desempenho futuro.

2.1.1.1 Método Jigsaw

O método Jigsaw, também conhecido como método *puzzle*, é um método cooperativo criado pelo psicólogo estado-unidense Elliot Aronson em 1978. Atualmente é muito utilizado em contextos educativos para promover o pensamento crítico nos alunos (Carvalho et al., 2019).

Este método consiste em formar grupos heterogéneos, de quatro ou cinco elementos, nos quais cada elemento recebe uma parte específica de um tema ou problema. Posteriormente, os alunos que receberam os mesmos dados reúnem-se em grupos de especialistas, onde analisam, discutem e aprofundam a informação correspondente. Depois dessa fase, regressam ao grupo base e cada aluno partilha com os colegas os conhecimentos adquiridos, contribuindo para a construção conjunta de uma compreensão global do tema.

Desta forma, o método Jigsaw favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os alunos analisam informações, interpretam diferentes perspetivas, explicam ideias aos colegas, avaliam contributos diversos e constroem, em conjunto, uma compreensão mais fundamentada e integrada do conteúdo.

2.1.1.2 Pensar - escrever - formar pares – partilhar

É um método de aprendizagem cooperativa desenvolvido por Frank Lyman em 1987. Promove a partilha entre os alunos, fomentando a escuta ativa e a discussão de perspetivas, o aprofundamento da aprendizagem, a metacognição e o desenvolvimento do pensamento crítico (Pinto et al., 2019)

Nesta estratégia, o professor organiza os alunos em grupos de quatro elementos e atribui-lhes um número de 1 a 4; de seguida, apresenta um tema para discussão ou um problema para resolver, por exemplo, a poluição da água. Numa primeira fase, os alunos refletem individualmente sobre a questão proposta e registam as suas respostas.

Posteriormente, os alunos discutem as suas ideias em pares ou pequenos grupos, formados de acordo com os números atribuídos, comparando respostas e construindo conhecimento de forma colaborativa. Por fim, as conclusões são partilhadas com a turma, permitindo a troca de perspetivas e o enriquecimento da discussão (Lopes, Silva e Morais, 2009).

Este método possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os alunos identificam e analisam os diferentes pontos de vistas, justificam as suas opiniões e avaliam os argumentos apresentados pelos colegas. A discussão e a construção conjunta de respostas favorecem a reflexão, a argumentação e a tomada de decisões.

2.1.1.3 Controvérsia construtiva

A controvérsia construtiva constitui um método de aprendizagem cooperativa que assenta na apresentação de ideias, informações ou posições opostas relativamente a uma determinada problemática. Neste modelo, os estudantes são organizados de modo a defender perspetivas divergentes (a favor ou contra), com o objetivo de, posteriormente, alcançarem um consenso fundamentado.

O objetivo central é explorar o tema controverso, incentivando os alunos a conhecer os factos relevantes do mesmo, analisar criticamente os argumentos apresentados e sustentar a sua própria posição de forma rigorosa. No final do processo, os participantes elaboram uma síntese integradora que reúne os argumentos mais consistentes de ambas as partes, propondo uma solução fundamentada para o problema em análise (Johnson e Johnson, 1997 *apud* Lopes et al., 2019).

Neste sentido, a controvérsia construtiva favorece o desenvolvimento de competências argumentativas e de pensamento crítico, uma vez que estimula a expressão fundamentada de posições próprias, a compreensão de perspetivas divergentes, a negociação de consensos, a empatia intelectual e a construção de discursos coerentes e persuasivos (Lopes et al., 2019).

b. Outros métodos

i. Aprendizagem baseada em problemas e em estudos de casos

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Casos (ABC) integram um tipo de estratégias reconhecidas como metodologias ativas centradas no aprendente, as quais consistem em promover a construção do conhecimento através da análise e resolução de situações autênticas e contextualizadas. Esta abordagem tem sido amplamente associada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e de competências cognitivas de nível superior, como a análise, a avaliação e a tomada de decisão (Barrett e Moore, 2011; McLean, 2016, apud Rayan-Carreira et al., 2019). A ABC é frequentemente considerada uma variante da ABP (Marcus, Taylor e Ellis, 2004 *apud* Pinto 2019). Ambas as estratégias procuram promover uma aprendizagem significativa através da exposição dos aprendentes a situações semelhantes às que poderão encontrar em contextos reais, incentivando a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento de competências de resolução de problemas. Para tal, recorrem à apresentação de contratempos ou situações práticas que estimulam um raciocínio fundamentado e de qualidade.

Segundo McLean (2016 a*pud* Rayan-Carreira et al., 2019), estes tipos de atividades favorecem a autonomia na aprendizagem, a mobilização de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Apesar das semelhanças, existem diferenças entre a ABP e a ABC. Na ABP, os aprendentes são confrontados com um problema complexo e pouco estruturado, sendo responsáveis por identificar as informações necessárias, investigar e propor soluções. Na ABC, porém, o processo de aprendizagem parte da análise de um caso real ou simulado, previamente disponibilizado pelo professor. Esta abordagem enquadra-se numa perspetiva construtivista a partir da apreciação e discussão dos casos apresentados. Deste modo, como já foi referido, metodologias ativas como estas promovem a mobilização de processos cognitivos de ordem superior, exigindo do aluno o desenvolvimento de um processo cognitivo mais complexo (Souza et al., 2024)

ii. O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico

O questionamento, como o seu nome mesmo indica, consiste na formulação de perguntas sobre um tema ou problema, promovendo a discussão, a reflexão e a resolução. Geralmente, esta dinâmica de interação acontece entre dois ou mais interlocutores. Segundo Pinto Lopes et al. (2019), a interação entre professor e alunos deve ocorrer em grandes e pequenos grupos constituindo uma prática verbal utilizada em sala de aula.

O objetivo desta prática é verificar e promover a aprendizagem. Contudo, muitas perguntas colocadas em sala de aula tendem a ser fechadas e a exigir um baixo esforço cognitivo, estando mormente associadas à memorização de factos (Watson & Young, 1986, *apud* Pinto Lopes et al., 2019). Apesar das suas limitações, Polya (1977, *apud* Pinto Lopes et al., 2019) destaca o papel do questionamento como técnica essencial na resolução de problemas, uma vez que permite ultrapassar dificuldades, orientar o raciocínio e apoiar os alunos em diferentes fases do pensamento. Assim, o questionamento pode contribuir para o aumento do rendimento escolar, promovendo competências como a compreensão, o pensamento lógico e a criatividade.

Desta perspetiva da aprendizagem ativa, o questionamento não deve ser uma tarefa atribuída exclusivamente ao professor, devendo também ser promovido pelos alunos para melhorar o seu nível de raciocínio e incentivar a sua criticidade. Porém, o docente deve ter em consideração que este processo pode ser dificultado por fatores sociais e emocionais, como o medo de ser julgado. De acordo com Pinto Lopes et al. (2019) com base nos contributos de Neri de Souza (2009), antes de formular questões, o aluno precisa de refletir sobre o que sabe, o que não sabe e o que pretende saber. Desta forma, o incentivo ao questionamento transforma o aluno de um recetor passivo num participante ativo na construção do conhecimento. Além disso, segundo os autores, o questionamento pode ser utilizado para diagnosticar conhecimentos prévios, desenvolver conceitos, clarificar o raciocínio e promover níveis mais complexos de pensamento. As questões colocadas podem exigir diferentes habilidades, desde a recordação e compreensão de informação até à sua aplicação, analise, síntese e avaliação. Neste sentido, Pinto Lopes et al. (2019) recorrem à Taxonomia de Bloom

(Bloom et al., 1956) como referência para a classificação dos níveis cognitivos envolvidos no processo de questionamento. Por sua vez, e como complemento à proposta de Bloom et al., os autores mobilizam Facione (2015), destacando competências fundamentais do pensamento crítico como a interpretação, a análise, a inferência a explicação e a avaliação que podem ser desenvolvidas através da formulação de questões adequadas.

Tabela 1, de elaboração própria, é apresentada a imbricação de ambas as perspetivas críticas:

Referencial	Categoria/ Competência	Exemplo
Bloom	Compreensão	Podes explicar esta ideia por palavras tuas?
Bloom	Aplicação	Como utilizarias este conceito nesta situação?
Bloom	Análise	Quais são as causas ou consequências destes problemas?
Bloom	Avaliação	Concordas com esta situação, porquê?
Bloom	Criação	Que alternativas proporias para resolver esta situação?
Facione	Interpretação	O que significa esta informação?
Facione	Análise	Que evidências sustentam esta informação?
Facione	Avaliação	Esta fonte ou argumento é credível? Porquê?
Facione	Inferência	Que conclusões podem ser tiradas destes dados?

No contexto da intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio, recorreu-se sobretudo a estratégias de aprendizagem cooperativa, nomeadamente ao trabalho em pares e em pequenos grupos, com o objetivo de promover a participação, a interação e o desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendentes. Esta decisão metodológica teve igualmente em consideração o contexto multicultural da turma, bem como o facto de alguns alunos mostrarem uma menor propensão à participação oral do que outros. Nesse sentido, o trabalho cooperativo procurou criar um ambiente propício para a colaboração e a participação ativa dos estudantes, motivando a troca de ideias e perspetivas.

3. **Avaliação da criticidade**

No contexto do ensino de línguas, a avaliação (seja da criticidade, seja de outras competências) não deve ser entendida como um ato isolado, correspondente a uma fase terminal da construção de todo um processo de aprendizagem de um determinado conteúdo. Pelo contrário, trata-se de um processo contínuo que deve ser integrado no próprio desenvolvimento da instrução. Assim, Black e William (1998 *apud* Lopes et al., 2019) defendem que a avaliação tem como finalidade "descrever e quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos alunos" (p. 244).

Deste modo, atendendo ao facto de que o objetivo é que os alunos compreendam os conceitos e consigam analisá-los e aplicá-los de forma eficaz em diferentes contextos, a avaliação deve assumir uma perspetiva essencialmente formativa, acompanhando todo o processo pedagógico. Nesta linha, Cotter e Tally (2009 *apud* Lopes et al., 2019) sublinham que o propósito da avaliação deve ser a melhoria das competências de raciocínio dos estudantes, nomeadamente a análise, a síntese, a interpretação, a inferência e a ponderação.

Em paralelo, Pinto et al. (2019) destacam a importância de avaliar os discentes ao longo do seu percurso de aprendizagem, entendendo a avaliação como um instrumento ao serviço da melhoria do processo educativo e não apenas da certificação dos resultados. De forma convergente, Ascaso e Atienza (2018) entende a avaliação como uma atividade intrínseca ao próprio processo de aprendizagem, integrando-se de forma natural nas práticas pedagógicas.

Para avaliar o pensamento crítico, autores como Saxton, Belanger e Becker (2012 *apud* Pinto et al., 2019) propõem três critérios: (i) O objetivo da avaliação deve focar-se no processo de raciocínio dos aprendentes, valorizando a capacidade de fundamentar logicamente a sua resposta; (ii) A avaliação deve abordar assuntos que não tenham sido tratados diretamente ou ensinados em sala de aula; (iii) A avaliação deve abranger tanto as competências cognitivas como as disposições e atitudes que contribuem para uma postura crítica.

Para além destes critérios, importa ainda considerar a natureza dos conteúdos que se pretende avaliar. Paul (1992 *apud* Pinto et al. 2019) defende uma abordagem holística das competências do pensamento crítico dos aprendentes, tendo em conta a dimensão inter e intradisciplinar. Nesta mesma perspetiva, Mc Pun (2010 *apud* Pinto et al., 2019) refere que este tipo de avaliação prepara os aprendentes para os desafios que podem enfrentar no futuro no contexto das suas carreiras profissionais. Assim, as tarefas avaliativas devem aproximar-se de situações reais, como por exemplo, notícias, vídeos, músicas de intervenção ou problemáticas sociais de âmbito nacional ou internacional, etc., promovendo a resolução de problemas autênticos e a mobilização de conhecimentos para a tomada de decisões.

É igualmente relevante que as tarefas de avaliação promovam o pensamento crítico. Logo, devem ser privilegiadas atividades que exijam discernimento e reflexão, em vez de se focarem apenas na compreensão. Ku (2009 *apud* Pinto et al., 2019) defende que os problemas abertos são mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico do que os problemas de escolha múltipla. Por sua vez, Norris e Ennis (1989 *apud* Pinto et al., 2019) referem que, aquando da utilização de questões de escolha múltipla, estas devem ser acompanhadas de uma justificação da resposta por parte dos aprendentes, de forma a estimular o processo de pensamento critico.

Com base nos pressupostos de Black e William (1998), Cotter e Tally (2009) e Pinto et al. (2019), foi elaborado um modelo próprio que integra descritores relacionados com as seguintes competências dos aprendentes: capacidade de análise, interpretação, inferência de avaliação e fundamentação crítica; justificação racional de opiniões; mobilização de conhecimentos em situações socioculturais/reais; desenvolvimento da reflexão e da atitude crítica. (Ver Anexos, pp. 90-91, Tabela 2)

Importa salientar que, por limitações de tempo da presente investigação, não foi possível proceder à aplicação da grelha de avaliação proposta. No entanto, a sua inclusão neste trabalho pretende constituir uma proposta de avaliação que possa ser implementada e validada em futuras investigações ou contextos pedagógicos semelhantes.

4. Recursos didáticos para desenvolver a criticidade em língua estrangeira

Desenvolver a criticidade parte das experiências, vivências e saberes do indivíduo. Segundo Paulo Freire (1967, 1979, 2011, 2014a, 2014b, 2014c), como citado em Brito e Ribeiro (2017), a leitura que fazemos do mundo antecede a leitura das palavras, o que permite que o aprendizado se conecte com a realidade vivida. Na mesma linha, Dewey (1997) destaca a importância de recorrer ao passado, procurando as possíveis respostas ou orientações que permitam compreender os problemas do presente.

Os processos de literacia devem aproveitar os conhecimentos prévios da comunidade. Segundo Freire, mencionado em Brito e Ribeiro (2017), tópicos que anteriormente eram ignorados por serem considerados opressivos ou desumanos, como debates atuais sobre feminismo, diversidade sexual ou racial, assim como assuntos políticos, sociais e culturais[8], passam a integrar o quotidiano do aluno. Deste modo, o tratamento didático coletivo dessas temáticas influencia não apenas o presente do indivíduo, mas pode também ter impacto no seu futuro.

Estas questões são abordadas através do diálogo, entendido como um processo de reflexão onde se construem respostas através de diferentes interrogantes. Segundo Dewey, como citado em Muraro (2025), o diálogo constitui um motor transformador da cultura, pois impede que o indivíduo permaneça preso a crenças ultrapassadas.

Freire, também citado em Muraro (2025), enfatiza que a cultura e a experiência existencial estão intrinsecamente articuladas com o conhecimento, tanto o já existente como aquele que se produz no contexto da experiência presente. Assim, para ambos os

[8] Consideramos que, para além das temáticas potencialmente polémicas citadas por Freire, questões políticas, sociais e culturais contemporâneas podem também ser incluídas em debates em sala de aula, ampliando o campo temático da criticidade.

autores, o trinómio cultura, conhecimento e experiência afigura-se como um eixo fundamental para a construção de um diálogo possibilitador da reflexão crítica e da construção de significado.

Os princípios mencionados pelos autores citados, que se articulam com o contexto do mundo atual e fazem parte da realidade quotidiana, constituem construtos que promovem o pensamento crítico e a produção de conhecimento. Situações reais podem ser exploradas em sala de aula, pois contêm vocabulário atualizado, frases, estruturas linguísticas e significados que os alunos conseguem relacionar com o mundo contemporâneo. Esses conteúdos podem ser extraídos de textos digitais ou impressos ou podem ser multimodais, envolvendo diferentes géneros textuais, tais como notícias,

vídeos, comentários em redes sociais ou canções onde os alunos possam analisar pontos de vista diferentes, comparar argumentos e construir respostas críticas.

Santos e Pinto (2019) sugerem que se escolha um exemplo de pensamento critico e criativo da vida quotidiana (ou da sua ausência) e que se sejam criados cenários problematizadores nos quais os alunos possam assumir uma posição, refletir e apresentar argumentos. Para isto, os autores recomendam ainda que os docentes coloquem a si próprios os seguintes interrogantes: “Os materiais selecionados possibilitam explorar a compreensão, a análise, a avaliação e a aplicação criativa do assunto pelos alunos? Possibilitam a profundidade ou nível de pensamento crítico que desejo que os alunos adquiram?”. As respostas positivas a estas questões garantem que o recurso realmente contribui para o desenvolvimento da criticidade e da reflexão crítica relativamente ao conhecimento e à cultura da língua meta.

a. O uso das canções no ensino de línguas estrangeiras

O uso de canções no ensino de línguas estrangeiras tem sido amplamente reconhecido como uma estratégia pedagógica eficaz que favorece o desenvolvimento das competências linguísticas e permite aumentar a motivação dos aprendentes, independentemente da sua faixa etária. Segundo Vilaça (2006 *apud* Silva e Pessoa 2022), os seres humanos são naturalmente musicais, apreciando tanto o canto quanto a escuta

de músicas. Nesse sentido, Eleutério, Oliveira e Silva (2011) salientam a música como um recurso didático valioso, capaz de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas.

Além disso, a audição e a interpretação de músicas têm sido utilizadas para apoiar a aprendizagem em diferentes domínios do conhecimento, apresentando benefícios relevantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos aprendentes. As investigações nesta área evidenciam que a música pode facilitar a instrução, embora também revelem a complexidade inerente à realização de estudos que procuram medir o seu impacto educativo (Ludke et al., 2014).

O ensino de canções é considerado um treino mental, porque favorece a memorização de vocabulário, de expressões, de estruturas gramaticais e de padrões fonológicos. Nesse sentido, Medina (1990), Murphey (1989; 1992) e Ludke et al. (2014) salientam que a música contribui para a aprendizagem, uma vez que, para além de reforçar conteúdos linguísticos, estimula a atenção e a motivação dos discentes.

De acordo com os especialistas, o uso deste recurso não se deve limitar apenas à memorização e consolidação de conteúdos. Segundo Bonato (2014), as canções constituem uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das competências linguísticas fundamentais, isto é, a compreensão oral, a produção oral, a compreensão escrita, a produção escrita e a compreensão leitora. Ao incentivar os aprendentes a ouvir e interpretar, discutir, cantar, escrever e refletir sobre as letras das canções, estamos a favorecer também o desenvolvimento do seu pensamento crítico, criatividade e competência comunicativa, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e holística.

i. Canções de intervenção e reflexão crítica

Segundo Santos (1995), para que uma canção seja pedagogicamente eficaz, devem considerar-se dois fatores fundamentais:

1. A relação entre a competência comunicativa, linguística e cultural do estudante e as suas áreas de interesse;

2. A possibilidade de exploração didática que a letra da canção oferece.

Para promover a competência sociocultural e o desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendentes de línguas estrangeiras de níveis avançados (a partir do B2), as canções de intervenção, subordinadas a questões sociais e políticas, são, do nosso ponto de vista, um recurso apropriado. De acordo com Letria (1981, p.19 *apud* Arruda 2016, p. 138), "uma canção [deste tipo], pela carga política que transporta, pode ser um complemento ativo da luta de massas". Isto reforça a ideia de que a canção não é apenas um recurso linguístico, mas também encerra um discurso social e político, especialmente no caso das canções de intervenção, sendo que a exploração das suas letras permite aos estudantes refletir criticamente sobre os valores, costumes e problemáticas da sociedade da língua meta e do país no qual a aprendem. Além disso, a repetição e a melodia facilitam a memorização de vocabulário e estruturas gramaticais, reforçando a aprendizagem (Arruda, 2016). Neste contexto, o docente assume um papel central como mediador sociocultural, contextualizando conteúdos que vão para além do puramente linguístico e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, a exploração pedagógica das canções de intervenção exige uma mediação docente consciente.

As atividades pedagógicas podem incluir a análise da letra de canções e ainda o uso de textos complementares autênticos que explorem os mesmos tópicos, permitindo aos alunos expressar opiniões, emoções e gerar um debate crítico e reflexivo, ao interagirem com conteúdos reais. Explorando este leque de opções, o aluno vai desenvolvendo a sua criticidade e, em simultâneo, a sua competência comunicativa.

Sallés (2002) refere que as canções aumentam a capacidade de ouvir e falar, uma vez que escutá-las e compreendê-las impulsiona o aluno a exprimir opiniões ou a partilhar emoções sobre o que ouviu. Este processo permitir-lhe-á decodificar a informação contida na letra, gerando um debate crítico e reflexivo.

No entanto, é importante frisar que a abordagem de tópicos sociais, como a luta social e a intervenção, pode resultar controversa e complicada de implementar na sala de aula se não for feita com cuidado. A sua eficácia depende, em grande medida, da forma como o docente introduz o tema. Sallés (2022) salienta que uma canção pode ser interpretada de forma distinta consoante os momentos da vida, experiências prévias e

trajetórias de cada estudante. Wen (2018) acrescenta: “As canções podem abordar uma variedade de temas, como amor, liberdade, solidão, amizade, racismo, sofrimento, religião, poluição entre outros” (p. 398). Esta subjetividade, apesar de ser uma faca de dois gumes, torna a canção um recurso pedagógico de grande potencial, capaz de gerar múltiplas leituras e interpretações, promovendo o diálogo intercultural a partir de uma perspetiva individual crítica e reflexiva.

As canções que abordam estas temáticas funcionam como espaços significativos de reflexão, ligando o aluno à realidade de determinados contextos socioculturais. Através de relatos próximos e emocionalmente impactantes, estas canções conectam frequentemente com a sociocultura de diferentes países. Desta forma, contribuem para a formação de estudantes conscientes e críticos, capazes de integrar língua e cultura na sua aprendizagem.

b. O docente como mediador cultural e facilitador crítico

O trabalho do docente exige seguir diretrizes pedagógicas, utilizar recursos adequados e propor atividades que despertem o interesse dos alunos, mantendo-os motivados (Wen, 2018). Nessa ordem de ideias, o professor desempenha um papel central, não só na sua qualidade de transmissor de conteúdos linguísticos, mas também como agente da criação de condições pedagógicas que favoreçam o envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Tal como assinalam Pereira e Galán (2010), o docente dever ser capaz de promover contextos de instrução significativos, capazes de estimular tanto a motivação intrínseca como de sustentar o interesse do aluno cuja motivação inicial seja predominantemente extrínseca.

Além disso, a relação de confiança e proximidade entre o docente e os discentes constitui um elemento fundamental neste processo. Segundo Ferreira e Lago de Sousa (2016) os professores devem procurar para estabelecer uma boa relação com os alunos, promovendo interações positivas que fortaleçam o vínculo em sala de aula, uma vez que os estudantes tendem a valorizar docentes acessíveis, próximos e atentos às suas necessidades, capazes de os motivar através de aulas interessantes e agradáveis. Na

mesma linha, Scrivener (2005, *apud* Pereira e Galán 2010) defende que a qualidade da relação pedagógica não depende necessariamente da aprendizagem nem do uso de novas técnicas. A chave está sobretudo na atitude e nas intenções do professor face aos seus alunos, mais do que na metodologia em si. Portanto, podemos afirmar que a postura humana, empática e intencional do docente é um elemento relevante na construção de um ambiente de aprendizagem positivo e motivador.

Para que um docente seja reconhecido como mediador cultural, deve cumprir como exercício de dois fatores importantes: a primeira, não impor as suas ideias, pelo contrário, deve permitir os estudantes se expressarem abertamente, respeitando seus próprios pontos de vista, e fomentando a análise de diferentes perspetivas (Ascaso e Atienza, 2018), o segundo deve conhecer a cultura, os costumes e os valores do contexto onde se insere a língua-alvo. No caso do português, o facto de ser falado em diferentes países pode trazer à tona diferenças léxicas, culturais e pragmáticas que podem gerar mal-entendidos ou provocar choques culturais se essas diferenças não forem devidamente abordadas. Por este motivo, o docente cumpre um papel que vai além do ensino da língua, incluindo a facilitação do acesso às chaves culturais que permitem uma comunicação significativa e respeitosa em contexto multicultural.

De acordo com Kramsch e Lam (1999), "Os professores de línguas, sejam nativos ou não, preocupam-se frequentemente por não estarem capacitados para ensinar uma 'cultura' porque não se sentem preparados para transmitir significados culturais e idiossincráticos sem receio de cair em estereótipos ou temas de conteúdo político" (pp. 311-312).

Perante este desafio, torna-se essencial que o docente de uma língua estrangeira ou língua segunda tenha formação como mediador sociocultural, crítico e reflexivo que o torne capaz de interpretar e contextualizar diferenças sociais e culturais em sala de aula. Assim, o professor guia os alunos na construção de uma compreensão empática e aberta, promovendo uma comunicação intercultural consciente e responsável.

Em resumo, as atividades pedagógicas para o desenvolvimento da consciência sociocultural e do pensamento crítico com recurso a canções em aprendentes de PLE de nível B2, podem incluir a mera análise das suas letras ou a utilização de textos autênticos adicionais que explorem valores, costumes e problemáticas socioculturais com repercussão na atualidade, favorecendo a criticidade por meio da interação com conteúdos culturais reais. Deste modo, os recursos didáticos tornam-se ferramentas não apenas linguísticas, mas também socioculturais, na medida em que potenciam o desenvolvimento do pensamento crítico, a compreensão intercultural e a capacidade dos estudantes de dialogarem desde múltiplos pontos de vista. Ao integrar criticidade, cultura e mediação docente criteriosa e consciente, o ensino de línguas estrangeiras promove a formação de aprendentes autónomos, reflexivos e capazes de aplicar as suas competências em contextos diversos. Assim, a sala de aula torna-se um espaço de aprendizagem significativo e contextualizado.

5. Contexto da intervenção

a. Contexto da intervenção e público-alvo

A experiência do estágio pedagógico foi vivenciada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do curso semestral de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira (PLE) nível B2.1, ministrado pela Professora Manuela Carvalho e oferecido pela instituição dentro do leque dos cursos da Unidade de Formação Contínua. Este curso é disponibilizado a estudantes de programas de mobilidade internacional, membros da comunidade académica global e demais interessados na aprendizagem do português como PLE.

O estágio foi realizado no presente ano letivo (2025-2026), teve a duração de dez horas letivas, distribuídas em cinco regências lecionadas entre novembro e dezembro de 2025, e incluiu ainda um trabalho final. A primeira regência teve lugar no dia 22 de novembro; a segunda, a 28 de novembro; a terceira, a 5 de dezembro; a quarta, a 11 de dezembro; e a quinta, a 18 de dezembro.

Com o objetivo de traçar um perfil da turma, foi criado pela professora estagiária um questionário sociolinguístico[9], no início do estágio, no sentido de avaliar o perfil e o interesse dos estudantes relativamente ao tema a investigar.

A turma em questão era composta por 23 estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 71 anos, provenientes de diferentes contextos linguísticos e culturais. A maioria dos estudantes estavam a frequentar estudos universitários de licenciatura, embora também houvesse discentes já detentores de formação superior e alguns reformados.

Em relação à origem etnolinguística, a turma apresentava um perfil bastante heterogéneo, com uma predominância de estudantes de origem asiática: (8) Macau, (3) China e (1) Japão, sendo um total de 12 participantes daquele continente. A turma incluía ainda (2) estudantes italianos, (2) franceses, (2) peruanos, (1) espanhola, (1) estadunidense, (1) libanês, (1) russa e (1) polaca.

Ainda no que diz respeito à diversidade linguística apresentada pela turma, a maioria dos estudantes dominava pelo menos uma outra língua adicional, além da materna, sendo o inglês a mais comum.

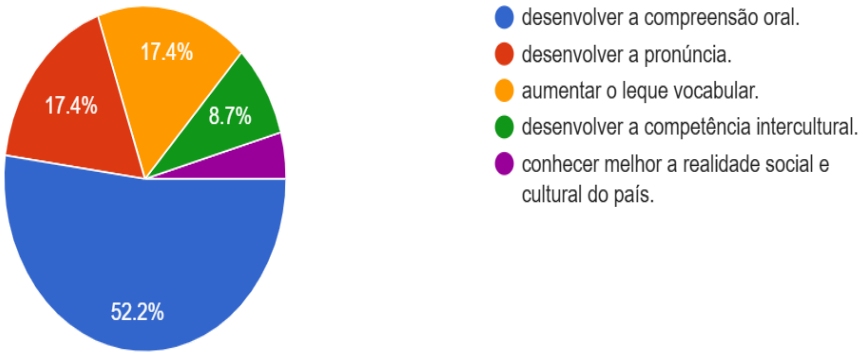
Relativamente às habilitações académicas dos informantes, os 23 aprendentes afirmaram terem completado, no mínimo, o ensino secundário. A maioria deles estava a concorrer a estudos de primeiro ciclo na FLUP. Os restantes tinham habilitações académicas de nível superior. De todos eles, 69% responderam ter aprendido o português na universidade, 26.1 % numa escola de línguas, 21.7% de forma autodidata e 3% não especificaram. Sobre a frequência do uso do idioma, 65.2% afirmaram utilizar o português diariamente, enquanto 26.1% referiram fazê-lo algumas vezes por semana e 8.7% manifestaram usar a língua de forma esporádica. As principais motivações apontadas para o aprendizado da língua foram: objetivos académicos (56%), interesse cultural (47.8%) e razões profissionais (39.1%).

[9] https://forms.gle/zNXBWPb23ZM92Kxi8

Quanto à perceção sobre a canção e a música de intervenção, a totalidade dos inquiridos reconheceu o seu valor pedagógico como estratégia para a aprendizagem da língua e da cultura. Os participantes acreditam que a música é um recurso motivador para aprimorar o desenvolvimento de competências específicas, com destaque para a compreensão oral (52.2%), a pronúncia (17.4%), o aumento do capital lexical (17.4%) e o desenvolvimento da competência intercultural (8.7%).

Figura 1

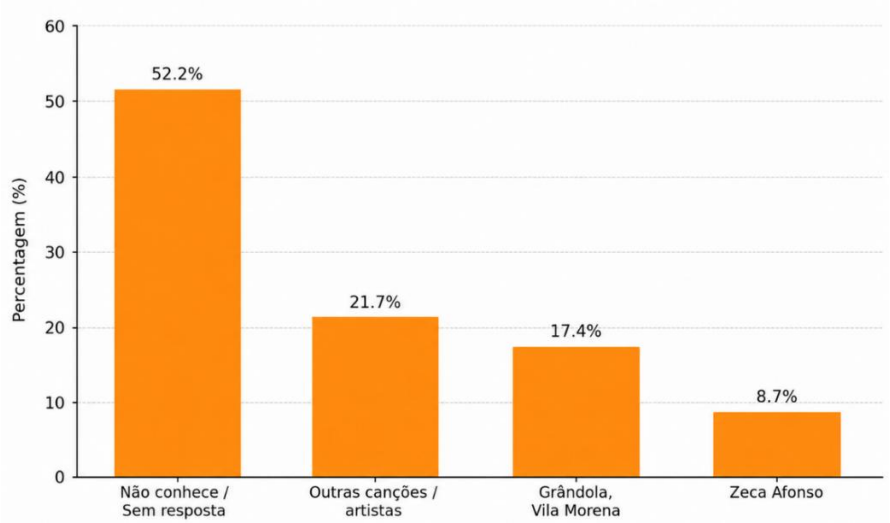
- Como estratégia dentro da sala de aula, a canção permite…



Por outro lado, embora (56.5%) da amostra consuma habitualmente música portuguesa (com preferência por géneros como Pop, Fado, Folclore e Rock). Tal como indica no gráfico 1, observou-se uma lacuna significativa no conhecimento sobre música de intervenção, uma vez que 87% dos inquiridos admitiu não ter conhecimento prévio sobre este género em língua portuguesa. Apenas (13%) conseguiram identificar temas específicos, sendo a composição "Grândola Vila Morena" a referência citada.

Gráfico 1

- Se respondeu sim à questão anterior, indique a canção ou o artista



No que se refere às atividades práticas relacionadas com a música, os estudantes demonstraram maior motivação para ouvir (82.6%) e analisar letras (73.3%), conforme ilustrado no Gráfico 2. Por fim, (91.3%) acreditam que a canção pode ser um instrumento de crítica e mudança social, mostrando especial interesse por temas ligados ao ambiente (21.7%), à desigualdade social (17.4%) e à política (17.4%), tal como evidenciado no Gráfico 3.

Gráfico 2

- Que tipo de atividades relacionadas com música podem ser mais motivadoras para aprender português?

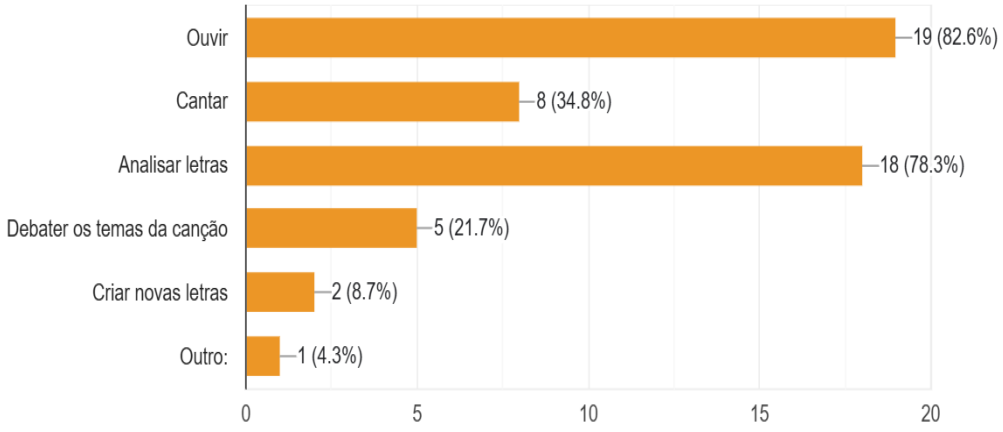
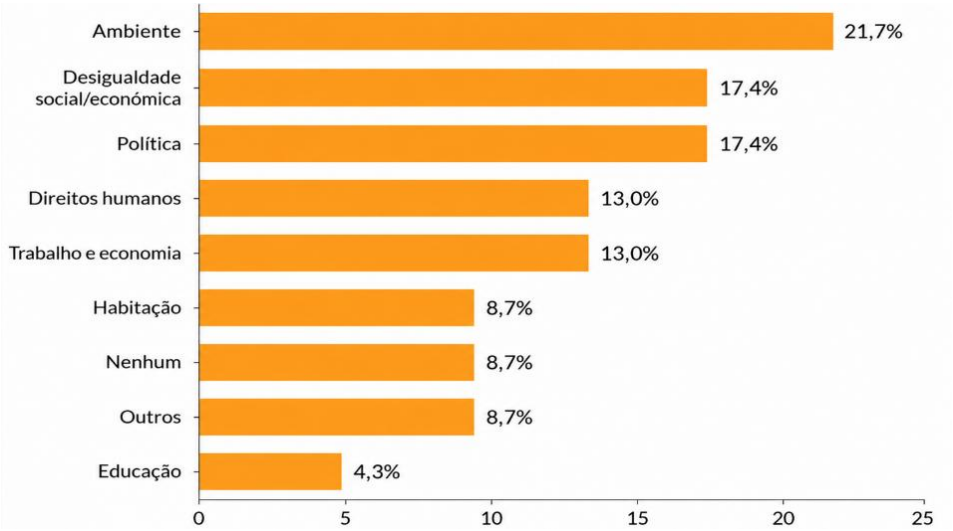


Gráfico 3

- Que temas sociais mais lhe interessam ou preocupam atualmente?



Durante as primeiras sessões, observou-se que os estudantes de origem asiática participavam menos nas intervenções orais em plenário, sobretudo nas fases iniciais das atividades. Por outro lado, os estudantes provenientes de línguas românicas próximas do português, como espanhol, italiano, ou francês, tendiam a participar com maior frequência nas discussões em sala de aula. Isto devia-se possivelmente à maior proximidade com a sua cultura e língua-alvo, o que lhes conferia maior segurança na expressão oral. Outro estudante que participava assiduamente era o de origem libanesa que morava em Portugal e possuía um domínio elevado da língua.

Com o objetivo de promover um envolvimento mais equilibrado entre os estudantes, optou-se por incentivar também a intervenção dos alunos menos participativos, dirigindo-lhes perguntas e convidando-os a partilhar as suas opiniões durante as atividades. Segundo Zhang Yuchen (2019 *apud* Canovas e Xiaomin, 2022), devido à influência do confucionismo, para os estudantes orientais, o professor é considerado a principal autoridade na sala de aula e, perante este, o estudante deve mostrar respeito e obediência. Neste contexto, esta estratégia de aproximação da professora estagiária contribuiu para equilibrar a participação nas aulas, uma vez que os estudantes provenientes de contextos linguísticos mais distantes do português passaram a dispor de mais oportunidades de se exprimirem

oralmente. Simultaneamente, os falantes de línguas mais próximas, que inicialmente participavam com maior frequência, começaram também a desempenhar um papel de apoio e mediação nas discussões em grupo.

Desta forma, procurou-se criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, plural e colaborativo, no qual todos os estudantes pudessem participar ativamente e desenvolver as suas competências linguísticas em português.

b.Objetivo e questões de investigação

Como já foi referido na secção introdutória deste trabalho académico, o principal objetivo do projeto de investigação implementado durante o estágio pedagógico que deu origem ao presente relatório consistiu em averiguar o potencial da canção de intervenção como recurso didático para o desenvolvimento do pensamento crítico e da competência sociocultural em aprendentes de PLE nível B2+.

Para nortear o trabalho a realizar, sem perder de vista o objetivo fulcral, foram propostas as seguintes questões de investigação:

1. Até que ponto a canção de intervenção promove o pensamento crítico e a consciência sociocultural em aprendentes de PLE de nível B2?

2. De que forma a análise guiada de letras de canções portuguesas de intervenção contribui para dinamizar contextos socioculturais complexos e multiculturais?

3. Em que medida os aprendentes transferem de forma autónoma as competências críticas adquiridas para a análise de canções de intervenção do seu próprio contexto sociocultural?

Estas, foram, portanto, as questões que orientaram a investigação e a prática letiva durante o estágio pedagógico, prática cujos resultados serão descritos nos capítulos que se seguem.

2.3 Metodologia e instrumentos de recolha de dados

O projeto desenvolvido no estágio pedagógico descrito no presente relatório enquadra-se na investigação em ação, metodologia que, geralmente, combina a perspetiva qualitativa com a quantitativa, com uma predominância da primeira. A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa em que se estuda um problema real ao mesmo tempo que se intervém para o melhorar, num ciclo de planeamento, ação e reflexão. Dado o seu potencial, é muito usada em educação para melhorar práticas pedagógicas a partir da observação e análise da própria sala de aula.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados utilizados, de modo a obter informação que tornasse percetíveis os resultados da prática do estágio, recorreu-se à observação das interações e intervenções dos estudantes na sala de aula. Não se utilizou a gravação das aulas, uma vez que nem a grande maioria assinou a folha de consentimento informado por parte dos participantes. De modo que se optou por não realizar qualquer registro audiovisual, garantindo assim o conforto e a participação espontânea dos mesmos.

Durante as aulas, utilizaram-se diferentes estratégias e instrumentos de recolha de dados, tais como:

Produção escrita inicial: na primeira aula, os estudantes realizaram uma atividade de escrita criativa, preenchendo uma ficha didática elaborada pela professora estagiária.

Trabalho colaborativo: na segunda aula, os estudantes trabalharam em grupos de quatro para responder a perguntas, fornecendo o seu ponto de vista e utilizando expressões no presente do conjuntivo para expressar opiniões e valorações. Estas formas gramaticais foram utilizadas durante a atividade de expressão oral, com o fim de treinarem e estarem preparados para o exame de suficiência de português. A recolha de dados desta atividade foi registradas através das respostas registradas pelos estudantes nas fichas de trabalho e das notas das observações elaboradas pela professora estagiária durante a interação dos grupos ondem se tomaram enquanto o conteúdo da justificação argumentativa e no uso das expressões trabalhadas.

Trabalho em grupo: na última aula**,** cada grupo selecionou uma canção de intervenção, analisou a letra, identificou os valores e as críticas sociais, e apresentou a mensagem da canção, justificando a escolha e comentando a sua opinião pessoal sobre o impacto da canção escolhida na sociedade atual. Os dados desta atividade foram recolhidos através das apresentações orais dos grupos e dos apontamentos realizados pela professora estagiária durante as exposições. A análise centrou-se na capacidade dos estudantes para identificar e interpretar as temáticas socioculturais presentes nas canções, justificar suas escolhas e expressar opiniões fundamentadas e críticas.

Como já foi referido, a opção de não realizar gravações deveu-se ao facto de os estudantes não terem assinado um termo de consentimento informado para esse efeito. Procurou-se, assim, criar um ambiente de aprendizagem mais confortável, favorecendo uma participação espontânea e voluntária nas atividades propostas.

Resumindo os primeiros contactos com a turma, a primeira aula foi de escrita criativa; a segunda sessão foi de perguntas trabalhadas em grupos colaborativos, onde os alunos deviam fornecer o seu ponto de vista usando expressões que introduzissem o tempo verbal do presente do conjuntivo para exprimir opiniões e valorações e contrastar ideias, usando a folha expressões elaborado e disponibilizado pela professora estagiária. O domínio dessas expressões treinava-os para o exame internacional DAPLE, a que aspiravam, também para se desenvolverem no dia a dia, e ainda os preparava de forma autónoma para a apresentação oral como trabalho final em sala de aula.

Estas estratégias diversificadas permitiram desenvolver competências linguísticas, pensamento crítico e consciência sociocultural, promovendo ainda a participação equilibrada de todos os estudantes.

6. Regências

a. Regência 1

Na primeira aula (Anexo1, p. 72) a professora estagiária utilizou canção "Lisboa Não Sejas Francesa" e perguntou aos estudantes o que achavam, se

conheciam a letra da canção e se sabiam de que tratava; perguntou também por que é que o prato típico de Portugal se chama "francesinha" e não "portuguesinha". Embora o nível B2 seja um patamar de autonomia, apenas um aluno respondeu a esta última questão, tendo procedido a ilustrar a leitura com uma exploração histórica e lexical.

Para contextualizar o papel da canção, utilizou-se como *input* um texto escrito sobre a ligação histórica da França com Portugal que servisse de apoio; posteriormente responderam às perguntas relacionadas com o texto; depois passaram a atividades de pré-escuta, nas quais, após ouvir uma vez a canção, deviam responder a perguntas orais sobre o que entenderam da mesma. Alguns estudantes responderam apenas com frases soltas ou palavras, uma vez que ainda não tinham um bom nível de compreensão auditiva de textos autênticos, como esse tipo de canção dos anos 50, o fado *Lisboa, não sejas francesa,* de Amália Rodrigues; da segunda vez, ouviram a música para preencher os exercícios de compreensão de leitura. Durante a correção, a professora estagiária achou boa ideia ir fazendo perguntas para os estudantes se irem familiarizando com o conteúdo da canção.

Posteriormente, no seguinte exercício de escuta, eles tinham de ler a letra da canção e identificar os trechos que expressavam valores ou críticas, como por exemplo, fidelidade, orgulho, desconfiança etc., e indicar o tipo de crítica. Depois de analisarem de forma detalhada os trechos, passaram a responder a perguntas, mas mais profundas e complexas; seguidamente os alunos identificaram em pares algumas metáforas na canção, que tinham de interpretar, e finalmente a proposta didática concluía com uma atividade de escrita criativa, na qual, em grupo, deviam criar uma nova canção, mudando a letra, de acordo com uma problemática de atualidade no país deles ou noutro que conhecessem bem, justificando a escolha. Por exemplo: "Madrid, não sejas moderna".

Cada grupo apresentou a sua versão e explicou o tema escolhido, relacionando-o com uma problemática social contemporânea.

b. **Regência 2**

Na segunda regência (Anexo 2, p.76), a aula foi iniciada com a apresentação de três imagens relacionadas com o tema, que serviram como recurso para despertar a curiosidade dos alunos. Eles foram convidados a descrever as imagens e a responder às perguntas propostas no material didático, contextualizando assim o tópico da aula.

Em seguida, foi exibido um vídeo da RTV, com uma duração de 1.5 minutos, que abordava a história da Revolução dos Cravos. Após a visualização, os estudantes responderam às perguntas de compreensão, uma atividade que visava verificar a compreensão geral do conteúdo apresentado.

Posteriormente, foi realizado um exercício de vocabulário baseado no vídeo. Os alunos tinham de associar determinadas palavras-chave às suas respetivas definições, e, em seguida, preencher frases com lacunas utilizando o vocabulário aprendido, que incluía termos como *soldado, cravos e censura,* com o objetivo de consolidar a aprendizagem lexical no contexto da aula.

Observou-se que, tal como na primeira regência, os estudantes apresentaram dificuldade na compreensão auditiva da canção utilizada. Para contornar essa limitação, introduziu-se previamente o vocabulário das palavras-chave, permitindo que os estudantes procurassem os significados antes de ouvir a canção. Após essa preparação, foi realizada a atividade de compreensão auditiva, em que os estudantes leram as consignas e marcaram as respostas corretas.

Em seguida, os alunos leram a letra da música, à qual acederam através de um código QR[10] e responderam a questões relacionadas com o conteúdo. Além disso, identificaram trechos que evidenciavam valores humanos presentes na canção e forneceram as suas interpretações.

[10] O código QR foi utilizado como recurso digital para facilitar o acesso imediato dos aprendentes à letra da canção, promovendo a autonomia, a interatividade e a integração de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

A aula foi finalizada com um debate estruturado, em que foram apresentados três tópicos de discussão para serem trabalhados em grupos de quatro, cujos membros tinham de fornecer uma opinião a favor ou em contra. Como material de apoio, forneceu-se uma folha com frases de concordância e discordância adequadas ao nível B2, alinhando-se assim o trabalho da estagiária com o conteúdo trabalhado simultaneamente pela professora titular.

c. Regência 3

A terceira regência (Anexo 3, p. 80) iniciou-se com a apresentação de um vídeo intitulado "Você sabe quantos portugueses moram no exterior?", com o objetivo de introduzir o tema da emigração portuguesa e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes. Após a visualização do vídeo, foram propostas algumas perguntas de compreensão, às quais os alunos responderam com base nas informações apresentadas.

Posteriormente, procedeu-se à realização da atividade de compreensão auditiva da canção. Após a escuta, os estudantes leram alguns trechos da letra e tiveram de identificar se cada frase estava relacionada com a expressão de um valor ou de uma crítica social, devendo ainda especificar o tipo de valor ou crítica presente e justificar as suas respostas.

Numa fase posterior da aula, foram propostas perguntas de reflexão que os estudantes discutiram em pares ou em pequenos grupos de três elementos. A organização dos grupos variou em função do nível de participação e da proficiência linguística dos alunos, uma vez que nem todos apresentavam o mesmo nível de domínio da língua. Assim, a professora estagiária procurou adaptar a dinâmica da atividade às necessidades do grupo, de modo a favorecer a participação e a interação entre os estudantes. Nesse sentido, em alguns casos, foram formados grupos heterogéneos, juntando alunos com níveis de proficiência distintos. Por exemplo, no caso dos estudantes asiáticos, a professora estagiária procurou formar grupos heterogéneos, integrando no mesmo grupo um estudante cuja língua apresentasse maior proximidade linguística com o português, de modo a favorecer a mediação linguística e apoiar a rápida compreensão das tarefas propostas.

Segundo López Garcia (2020), o trabalho colaborativo resulta ser particularmente eficaz com aprendentes asiáticos, uma vez que favorece o apoio mútuo entre os membros do grupo (*scaffolding*) e reduz a exposição individual e requer a atribuição de responsabilidades individuais a cada membro da equipa. Neste sentido, García Álvarez (2015 *apud* López Garcia, 2020) defende que a aprendizagem colaborativa produz resultados positivos neste perfil de aprendentes, pois o reconhecimento mútuo, a interdependência positiva e a valorização das aportações de cada participante contribuem para o sucesso coletivo.

Finalmente, a aula foi concluída com uma atividade de discussão em grupo, na qual cada um escolheu um dos tópicos propostos para discutir e apresentar o seu ponto de vista.

Para apoiar a participação na discussão, os alunos receberam exemplos de expressões úteis para formular e justificar opiniões. Além disso, foram incentivados a utilizar uma ficha de apoio (Anexo 6, p. 89) contendo expressões e estruturas linguísticas para concordar ou discordar, justificar opiniões e introduzir argumentos que já tinham sido trabalhadas na regência anterior, reforçando assim o uso de estratégias argumentativas adequadas ao nível B2.

d. **Regência 4**

A quarta regência (Anexo 4, p. 84) iniciou-se com a apresentação de três manchetes de jornais portugueses que abordavam a problemática da habitação, nomeadamente a dificuldade em arranjar apartamento em cidades como Porto e Lisboa, devido, nomeadamente, aos preços elevados. A professora apresentou, em seguida, perguntas relacionadas com o tópico das manchetes, que os alunos deviam responder, permitindo ativar o conhecimento prévio e contextualizar o tema da canção a ser trabalhada.

Posteriormente, os discentes foram convidados a identificar e pesquisar o vocabulário presente na letra da canção e realizaram uma atividade de compreensão auditiva, assinalando a resposta correta às perguntas propostas.

Após a escuta, os alunos leram a letra da canção e analisaram trechos específicos, identificado o tipo de crítica presente em cada um e justificado a sua

escolha. Para apoiar a análise, a professora estagiária categorizou possíveis temáticas, como turismo e urbanismo, gastronomia e tradição, questões sociais e económicas, entre outras.

Num momento posterior, os estudantes discutiram perguntas de reflexão em pares, promovendo a partilha de ideias e a argumentação. Finalmente, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos. Cada grupo trabalhou a sua posição em relação com o turismo e a gentrificação, escolhendo estar a favor ou contra, e utilizando argumentos e exemplos retirados da canção como base para a defesa da sua posição. Para apoiar a participação de todos, os alunos foram incentivados a utilizar a folha de expressões (Ver Anexo 6, p. 84) previamente fornecida, que continha as frases e estruturas linguísticas úteis para formular opiniões, bem como para concordar ou discordar durante o debate, garantindo consistência na utilização do idioma e reforçando estratégias argumentativas anteriormente trabalhadas.

e. **Regência 5**

A quinta regência (Anexo 5, p. 90) teve como objetivo a análise de canções de intervenção à escolha dos grupos de discentes, visando o desenvolvimento das competências de compreensão auditiva, interpretação crítica e reflexão sociocultural dos estudantes.

A atividade consistiu em selecionar uma canção de intervenção, podendo ser de um país de língua portuguesa ou de qualquer outro contexto linguístico e cultural. Optou-se por uma abordagem flexível, tendo em contra tratar-se da aula final e considerando ainda a limitação do tempo devido à realização do lanche de Natal. Assim, os estudantes dispuseram de uma hora e meia para a realização da tarefa e a apresentação da mesma.

Considerando o perfil do grupo, maioritariamente heterogéneo e com vários estudantes a terem o inglês como segunda língua, este ponto de convergência facilitou a compreensão e a análise dos conteúdos.

Cada grupo foi responsável por selecionar uma canção, escolher alguns dos excertos e proceder à análise dos valores e tipo de crítica presentes nos mesmos (social, política, cultural ou económica), conforme trabalhado nas aulas anteriores.

Para além disso, os estudantes justificaram a escolha da canção e apresentaram a sua reflexão pessoal, considerando a letra, a melodia, o impacto emocional e a relevância da mensagem do produto musical escolhido na sociedade contemporânea.

No sentido de promover a interação e a mediação intercultural, a professora estagiária organizou os grupos de forma estratégica, incluindo em cada grupo pelo menos um estudante cuja língua materna apresentasse uma maior proximidade com o português. Por exemplo, nos grupos 1 e 2 foi integrado um hispano-falante, no grupo 3, um franco-falante e no grupo 4, um ítalo-falante.

Os resultados foram os seguintes:

O grupo 1 selecionou a canção *Latinoamérica*, interpretada pelo grupo porto-riquenho Calle 13, com a participação da cantora peruana Susana Baca, a cantora colombiana Tóto la Momposiña e a cantora brasileira Maria Rita. A canção aborda a identidade latino-americana, destacando um povo historicamente marcado pelo colonialismo e por regimes ditatoriais, mas que, mesmo apesar das dificuldades, é detentor de uma grande riqueza cultural e natural.

Justificação

O grupo identificou a seguinte crítica:

"tú no puedes comprar mi alegría, tú no puedes comprar mis dolores"
(tu não podes comprar a minha alegria, tu não podes comprar as minhas dores)

Crítica: *capitalismo*

Valor: *identidade cultural*

Os estudantes justificaram a sua escolha afirmando:

"Nós escolhemos esta frase porque explica que nem tudo pode ser comprado, nem os sentimentos, nem a cultura, nem a história de um povo. Esta canção denuncia que a América Latina tem sido um povo explorado pelo capitalismo sem ter em conta a voz dos habitantes do território".

Acrescentaram ainda:

"Nós acreditamos que a frase mostra um povo que, apesar de ser marcado pelo capitalismo e pela exploração, continua a defender a sua identidade e valores".

O grupo 2 Escolheu a canção *Blowi' in the Wing*, *de* Bob Dylan*.* Trata-se de uma das canções mais influentes do século XX, na qual o cantor levanta questões sobre temas universais como a guerra, a paz, a liberdade, a justiça e a indiferença humana face ao sofrimento.

Justificação da escolha

"Nos escolhemos esta canção porque é uma canção conhecida e antiga onde o cantor se questiona sobre a paz, a liberdade e os direitos humanos. A letra aborda questões que fazem o ouvinte refletir sobre problemas do mundo, como a guerra e a injustiça".

Yes, and how many years can some people exist / Before they're allowed to be free?
(Sim, e quantos anos podem algumas pessoas existir? / Antes de lhes ser permitido ser livres?)

Identificação da crítica e o valor:

Crítica: social

Valor: liberdade

O grupo 3 analisou a canção *This is America*, do cantor norte-americano Childish Gambino. Através desta música, o artista faz uma crítica contundente e satírica da realidade de violência armada e racismo nos Estados Unidos, expressando assim a dicotomia e o paradoxo entre a celebração e a brutalidade para com a cultura e a comunidade afroamericana.

O grupo identificou a seguinte crítica:

This is America / Don't catch you slippin' now (ayy) / Look how I'm livin' now
Police be trippin' now (woo) / Yeah, this is America (woo, ayy) / Guns in my area (word, my area).
Isto é a América / Não te deixes apanhar desprevenido agora (ayy) / Vê como estou a viver agora / A polícia anda a exagerar / Sim, isto é a América (woo, ayy) / Há armas na minha zona (palavra, na minha área).

Crítica: social e política
Valor: justiça social

Os estudantes justificaram a sua escolha afirmando:

"Nós escolhemos este trecho porque mostra a realidade de muitas pessoas que moram nos Estados Unidos por causa da violência causada pela venda livre de armas. A canção denuncia a violência e insegurança vivida no quotidiano, especialmente na comunidade afroamericana. Também denuncia o abuso de poder da polícia americana e a discriminação praticada pelas forças de segurança pública. Por tanto, trata-se de uma crítica social e política porque mostra problemas da sociedade americana relacionados com o sistema de justiça e a desigualdade social.

O valor presente neste trecho é a justiça social, pois a canção reclama a igualdade, a segurança e o respeito para todas as pessoas".

O **grupo 4** selecionou *Bella Ciao*, hino dos *partigianos* que lutaram contra o nazismo e os fascismos de Benito Mussolini. A canção, cujo título pode ser traduzido como "Adeus, bela", evoca a despedida dos combatentes das suas amadas, num contexto em que o regresso era incerto.

Os estudantes justificaram a sua escolha afirmando:

"Escolhemos esta canção porque é uma canção italiana que fala de um contexto histórico, quando a Itália estava sob o regime fascista e também foi invadida por forças inimigas e muitos italianos tiveram de lutar e morreram durante a luta. A canção fala desse combate e da resistência contra a opressão."

O grupo identificou a seguinte crítica e valor:

E quest'è il fiore del partigiano, morto per la libertà
(E esta é a flor do *partigiano* / morto pela liberdade)

Valor: Liberdade

Escolhemos esta frase porque mostra que o *partigiano*[11] morreu a lutar pela liberdade. Na canção, a flor representa a pessoa que sacrificou a sua vida pela sua

[11] Um *partigiano* é um membro de um grupo armado clandestino que luta contra a ocupação estrangeira de um país.

liberdade. Esta canção é importante porque mostra o valor da liberdade. Também mostra o respeito pelas pessoas que morreram defendendo o seu país.

Outro excerto analisado:

Una mattina mi son' svegliato / O bella ciao, bella ciao, bella ciao, ciao, ciao / Una mattina mi son' svegliato / E ho trovato l'invasor

(Uma manhã acordei / Ó bela tchau, bela tchau, bela tchau, tchau, tchau / Uma manhã acordei / E encontrei o invasor)

Crítica: política e histórica

A canção crítica o facto de o povo não ter liberdade. Durante a guerra, a população vivia sob um regime autoritário e o país tinha sido invadido. Os *partigianos* lutavam contra essa situação, por isso a música critica a guerra e a falta de liberdade.

Esta atividade permitiu que os estudantes explorassem diferentes culturas e contextos sociais através da música, desenvolvessem criticidade a partir de conteúdos culturais e exprimissem opiniões fundamentadas em grupo, consolidando assim a sua competência comunicativa de nível B2 em compreensão, interpretação e expressão oral.

7. Desafios e conquistas: análise crítica de resultados

Na implementação das regências, foi possível identificar diferentes níveis de dificuldade e de envolvimento por parte dos estudantes, em função dos recursos utilizados e das estratégias pedagógicas adotadas pela professora estagiária.

De um modo geral, verificou-se que a primeira atividade constituiu o maior desafio para os estudantes, uma vez que foi utilizada a canção "Lisboa, não sejas francesa", de Amália Rodrigues, caracterizada por um registo linguístico mais antigo, vocabulário menos frequente e presença de algumas metáforas. Estas características dificultaram a compreensão auditiva, sobretudo para os estudantes de línguas distantes (japonês, chinês, coreano e japonês.

Face a estas dificuldades, nas regências seguintes optou-se por introduzir previamente listas de vocabulário-chave, que tinham de ser preenchidas pelos aprendentes em sala de aula antes de ouvir a canção, com o objetivo de facilitar a compreensão auditiva e permitir uma maior familiarização com o conteúdo das canções. Esta adaptação metodológica revelou-se eficaz, tendo-se observado uma melhoria significativa na compreensão global e um aumento da participação dos estudantes nas atividades subsequentes.

Por outro lado, no decorrer da regência 1, surgiu um desafio estritamente intercultural, quando um estudante francês manifestou sentir-se ofendido pelo conteúdo da canção, "Lisboa, não sejas francesa" ("não namores os franceses menina Lisboa… Lisboa não sejas francesa, com toda a certeza não vais ser feliz… que ideia daninha casar com Paris"). Embora outros estudantes lhe tenham tentado explicar que o conteúdo não se dirigia diretamente aos franceses, mas que se tratava de uma forma de expressão mais metafórica, uma vez que a referência "franceses" remetia para uma influência cultural e política existente naquela altura, o choque identitário foi evidente.

Este incidente ilustra a indissociabilidade entre texto e contexto, defendida por Halliday e Hassam (*apud* Kramsch, 1993). De acordo com estes autores, a linguagem desempenha uma função de comunicação social na qual adquire significado no contexto em que é produzida, conhecida e interpretada pelos membros de uma comunidade. Adicionalmente, a situação observada aproxima-se da noção de "terceira cultura" de Kramsch (1993), entendida como um espaço intermédio de negociação de significados, onde os aprendentes confrontam e reinterpretam diferenças culturais. Trata-se de situações interessantes e enriquecedoras, porque dão espaço a uma troca de opiniões, neste caso como resultado da análise da letra da canção, permitindo que os estudantes expressem diversos pontos de vista.

No que concerne às atividades de análise, verificou-se que a tarefa de preenchimento de tabelas para a identificação de valores e tipos de crítica se revelou, em alguns momentos, menos motivadora para os estudantes. Esta

desmotivação pode ser explicada pelo facto de a atividade exigir a categorização dos trechos em valores e críticas, quando, na prática, determinados excertos admitiam a dupla interpretação, dependendo do ponto de vista do estudante. Esta ambiguidade gerou, em alguns casos, hesitação e insegurança, sobretudo nas fases iniciais da atividade, apesar de ter sido apresentado previamente um exemplo de resolução.

Ainda assim, este aspeto menos positivo revelou-se pedagogicamente produtivo, na medida em que incentivou os estudantes a justificar a suas escolhas, a discutir interpretações alternativas e a negociar significados em grupo. Importa salientar que o desenvolvimento do pensamento crítico não se limitou à identificação de categorias, mas também à colocação de questões que exigiam a formulação de opiniões fundamentadas, a interpretação de mensagens implícitas e a articulação com contextos socioculturais mais amplos. Deste modo, a atividade contribuiu para uma abordagem mais reflexiva e interpretativa dos conteúdos, evidenciando que o desenvolvimento do pensamento crítico implica lidar com a ambiguidade e a multiplicidade de interpretações, aspetos centrais no processo de ensino-aprendizagem da competência sociocultural.

Relativamente à expressão oral, verificou-se que, durante os debates, os estudantes recorreram de forma consistente à ficha de apoio fornecida, que continha expressões linguísticas e estruturas adequadas para expressar concordância, discordância, opiniões e valorações. Este suporte significou um apoio fundamental para aumentar a segurança dos alunos, sobretudo daqueles com menor confiança na sua produção oral, permitindo-lhes participar de forma mais estruturada e eficaz nas situações de interação. Para além disso, o uso orientado dessas expressões contribuiu para o desenvolvimento da competência discursiva e argumentativa alinhada com os objetivos do nível B2.

Relativamente à dinâmica de participação, como já foi referido, observou-se que os estudantes asiáticos, que mostravam inicialmente maiores entraves à participação, foram ganhando confiança ao longo das sessões. Para promover uma participação mais equilibrada, a professora estagiária recorreu a estratégias como a

formulação de perguntas diretas dirigidas a este alunado e o incentivo à intervenção em contexto de grupo, colocando questões ao grupo-turma, concedendo alguns minutos de reflexão antes de solicitar as respostas e selecionando posteriormente diferentes estudantes para intervir, de modo de criar um ambiente mais favorável à participação de todos os estudantes.

Paralelamente, a organização de grupos heterogéneos revelou-se uma estratégia eficaz, na medida em que permitiu integrar estudantes com diferentes níveis de proficiência e origens linguísticas. Em particular, a inclusão (no mesmo grupo) de alunos asiáticos com estudantes nativos de línguas românicas (como espanhol, italiano ou francês), bem como com outros discentes com um nível mais elevado de PLE, favoreceu a mediação linguística, a cooperação e a construção conjunta de conhecimentos.

Com o decorrer das regências, verificou-se que os estudantes inicialmente mais reservados passaram a participar de forma mais ativa e, em alguns casos, espontânea, sem necessidade de solicitação direta. Este facto sugere que a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo contribuiu para o aumento da confiança e da segurança ao nível da oralidade.

No que diz respeito ao trabalho final, os estudantes demonstraram capacidade para selecionar autonomamente canções de intervenção, analisar trechos relevantes e identificar valores e críticas sociais. Para além disso, foram capazes de justificar e expressar opiniões fundamentadas sobre o impacto dessas canções na sociedade contemporânea. Verificou-se ainda que alguns grupos optaram por selecionar canções noutras línguas, nomeadamente espanhol, italiano e inglês, possivelmente devido ao perfil multilingue do grupo; contudo, é importante frisar que, quer a apresentação, quer a análise foram realizadas integralmente em português europeu.

Estes resultados evidenciam que os estudantes conseguiram transferir as competências de análise crítica adquiridas e desenvolvidas ao longo das aulas para novas situações, o que permite responder de forma positiva a uma das questões

centrais do projeto de investigação. Assim, a utilização de canções de intervenção revelou-se um recurso eficaz para promover o pensamento crítico e a consciência sociocultural em aprendentes de PLE de nível B2, o que revela ainda o cumprimento do principal objetivo desta proposta de investigação em ação.

Interessa salientar ainda que, durante os debates, os estudantes utilizaram de forma consciente e correta expressões linguísticas para manifestar concordância, discordância e opinião pessoal, tais como "Eu discordo", "Eu concordo também", "Eu não concordo", "Eu concordo parcialmente", "Na minha opinião" ou "Por exemplo". A utilização destas estruturas permitiu atestar a sua capacidade de justificar argumentos e interagir de forma estruturada nas discussões, o que constitui igualmente um instrumento adicional de avaliação informal da sua expressão oral. Importa referir que a grelha de avaliação da criticidade não foi aplicada devido às limitações temporais do estudo, constituindo uma proposta para futuras investigações.

Análise do questionário final

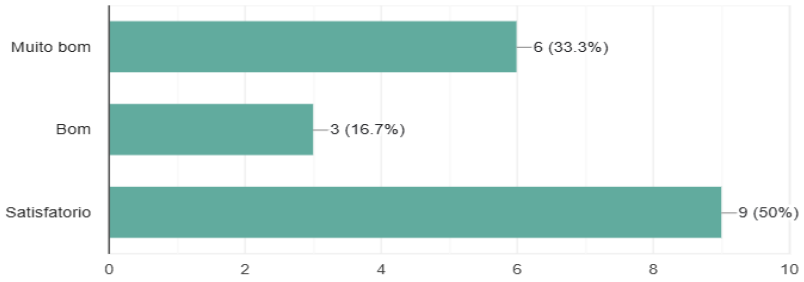
Após a aula última letiva, foi aplicado um questionário final de avaliação[12] para conhecer melhor a perceção dos discentes após a intervenção didática. Dos 23 alunos que compunham a mostra, 18 alunos responderam à sondagem. Os dados recolhidos fornecem indicadores que resultam ilustradores quanto à adequação das atividades implementadas e à identificação dos tópicos que despertaram um maior interesse nos alunos.

De acordo com a avaliação geral (Gráfico 4), os resultados foram amplamente positivos. 50% dos alunos classificaram as aulas como "muito boas" e "boas", e 50% consideraram-nas "satisfatórias".

[12] https://forms.gle/Hz6TFngQmfHbkUph9

Gráfico 4

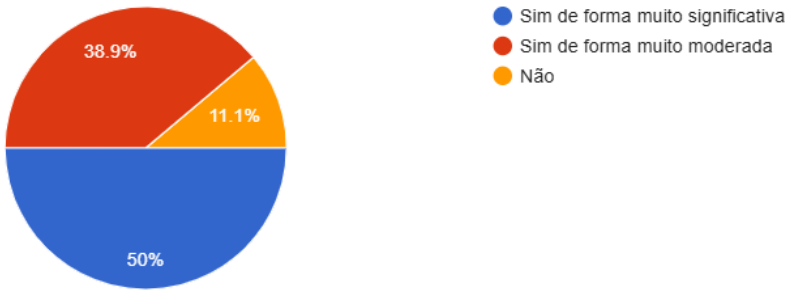
Como avalia, de modo geral, o conjunto das aulas dedicadas às canções de intervenção portuguesas?



No que diz respeito à eficácia no processo de aprendizagem, os resultados recolhidos na Figura 2 são expressivos: 89,8% dos inquiridos afirmaram que a utilização de canções contribuiu de forma "muito significativa" e 38,9% de forma "muito moderada" para a sua aprendizagem de nível B2. Estes indicadores corroboram a premissa de que a música atua como um elemento dinamizador que facilita a imersão linguística e cultural.

Figura 2

-Considera que a utilização de canções contribuiu de forma eficaz para a aprendizagem do português no nível B2?



Quanto ao desenvolvimento de competências (do âmbito linguístico ao intercultural), observa-se que o maior benefício identificado pelos alunos não foi da esfera linguística. Os resultados reunidos na Figura 3 destacam, por esta ordem: o conhecimento da realidade social e cultural do país (38,9%), o desenvolvimento da competência intercultural (27,8%) e a compreensão oral (16,7%).

Figura 3

Como estratégia dentro da sala de aula, a canção permitiu-lhe:

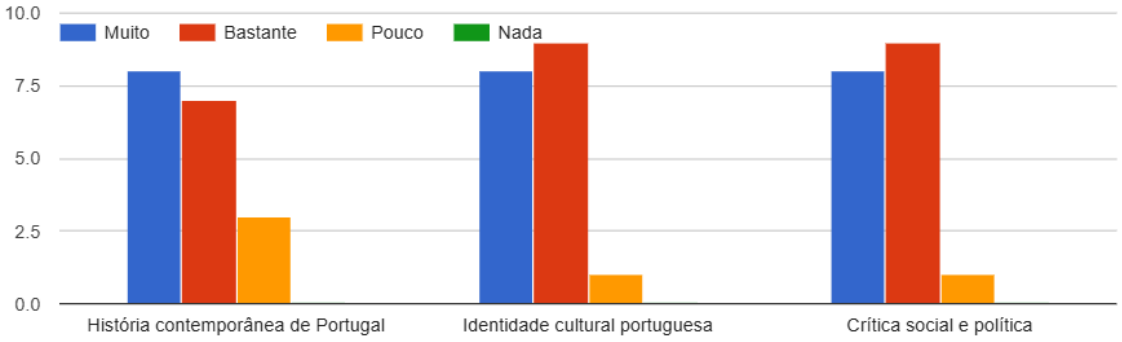


Numa linha convergente, a dimensão sociocultural e histórica revelou-se, do ponto de vista dos discentes, um dos aspetos mais fortes da intervenção didática realizada. Assim, a maioria indicou ter aprofundado muito ou bastante o conhecimento sobre a identidade cultural portuguesa e a crítica social e política (Gráfico 5). As canções que foram identificadas como relevantes foram: "Grândola, Vila Morena", que é um símbolo de luta contra a ditadura salazarista, e "Hostel das Mariquinhas", uma canção que destaca pela sua ligação a temas mais contemporâneos, como a crise de habitação e a gentrificação turística.

Este resultado aponta para o facto de os alunos de nível B2 manifestarem um especial interesse pela interseção entre o passado histórico e as problemáticas sociais do presente, especialmente quando inseridos em contextos linguístico-culturais de imersão.

Gráfico 5

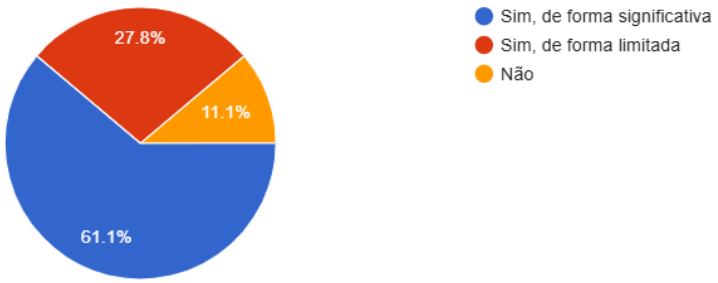
- As canções analisadas (*Lisboa, não sejas francesa*; *Grândola Vila Morena*; *Rimbó Malho* e *Hostel das Mariquinhas*) permitiram-lhe aprofundar conhecimentos sobre:



Relativamente à promoção da criticidade, tudo indica que no nível B2 o foco da aprendizagem se desloca do vocabulário isolado para a análise do discurso. Nesse sentido, 61,1% dos alunos afirmaram que as atividades de debate contribuíram significativamente para o desenvolvimento do seu pensamento crítico (Figura 4). Adicionalmente, o trabalho com linguagem figurada e metáforas foi validado por todos os participantes (50% responderam "Sim" e 50%, "Em parte"), confirmando que a canção de intervenção é uma ferramenta eficaz para trabalhar a subjetividade e a interpretação complexa.

Figura 4

- As atividades de análise e debate contribuíram para o desenvolvimento do pensamento crítico?

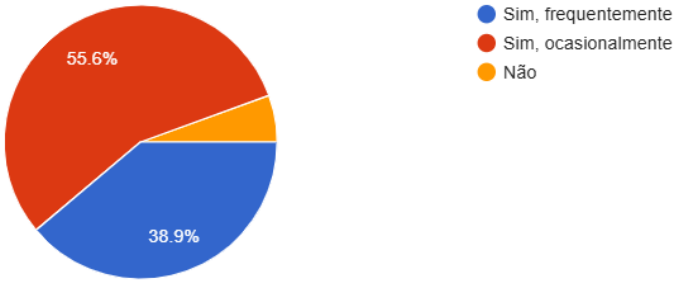


Finalmente, a Figura 5 revela que a reflexão sobre a identidade e os valores sociais transmitidos através das canções de intervenção propostas levou a grande

maioria (94,5%) a estabelecer frequente e ocasionalmente paralelos entre a realidade portuguesa e a dos seus próprios países de origem.

Figura 5

-A reflexão sobre a identidade influência estrangeira e valores sociais levou-o/a a estabelecer paralelo com a realidade do seu país de origem?



Esta descentralização cultural é fundamental para a formação de falantes de língua estrangeira conscientes e críticos.

8. Conclusões

O presente trabalho de intervenção pedagógica teve como principal objetivo analisar em que medida a utilização de canções de intervenção poderia contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência sociocultural em estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) de nível B2.

Os resultados obtidos ao longo das regências, que culminaram no trabalho final (Regência 5), permitem afirmar que a canção de intervenção é um recurso didático eficaz para promover a reflexão crítica e a interpretação de conteúdo sociocultural, e que através de letras com forte carga social, os estudantes demonstraram ser capazes de identificar valores, reconhecer críticas sociais e compreender diferentes problemáticas associadas à realidade portuguesa e a outros contextos culturais que lhe resultam familiares.

Verificou-se ainda que a análise guiada de letras de canções facilitou a compreensão de temas socioculturais complexos, como a emigração, a história política ou as problemáticas da habitação e a gentrificação turística, tópicos que permitiram aos estudantes estabelecer relações de convergência entre os conteúdos trabalhados em sala de aula, as suas próprias experiências em contexto de imersão e a realidade sócio-histórico-cultural dos seus países de origem.

No que concerne à análise guiada através das fichas didáticas criadas pela docente estagiária, os resultados indicam que este suporte contribuiu para o desenvolvimento progressivo dos estudantes, ainda que, em alguns casos, a categorização dos excertos como "valores" ou "críticas" tenha gerado alguma hesitação, embora esta tenha acabado por ser produtiva, ao promover a discussão, a argumentação e a negociação de significados, incidindo positivamente no fomento do pensamento crítico.

A regência 5, correspondente ao trabalho final, constituiu um elemento-chave para avaliar a consolidação das competências adquiridas. Os estudantes, em grupos, trabalharam de forma autónoma na seleção de canções de intervenção, análise de excertos e identificação de valores e tipos de crítica das letras, justificando as suas interpretações e expressando opiniões fundamentadas. Este rendimento evidencia a capacidade de transferência, sem apoio direto da professora estagiária, das competências trabalhadas ao longo das aulas assistidas.

É importante também salientar a evolução dos estudantes de origem asiática, que ao longo das aulas aumentaram progressivamente a sua participação, devido às estratégias de mediação adotadas na formação de grupos heterogéneos e ao incentivo ao seu envolvimento por parte da professora estagiária. Estas táticas contribuíram para a criação de um ambiente mais inclusivo, plural e colaborativo.

Considera-se pertinente, em futuras investigações, trabalhar de forma mais aprofundada o desempenho argumentativo dos estudantes, através de

debates subordinados a tópicos controversos e que sejam do seu interesse, usando metodologias alternativas que permitam abordar este tipo de problemáticas, como a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada em casos, ou o questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico, entre outros, promovendo assim diferentes formas de fomento da criticidade.

Passando já a enunciar algumas limitações do projeto de investigação em ação implementado, com base nos dados recolhidos a partir dos questionários propostos, evidencia-se a necessidade de trabalhar futuramente com temas e géneros textuais que resultem mais familiares aos aprendentes, de modo a potenciar a sua motivação e envolvimento. Neste sentido, a composição da turma assume também um papel relevante, uma vez que grupos muito heterogéneos do ponto de vista etário, cultural e linguístico podem gerar oscilações significativas nos níveis de interesse, participação e cooperação nas atividades didáticas.

Verifica-se igualmente a importância de reforçar a contextualização histórica e sociocultural das canções a trabalhar, bem como a de disponibilizar materiais de apoio -como glossários ou explicações prévias- que facilitem a compreensão de vocabulário específico e a contextualização do produto musical.

Seria ainda relevante recorrer à gravação das interações orais, não apenas para análise do pensamento crítico, mas também para avaliar a adequação e a eficácia das expressões utilizadas e a rentabilidade argumentativa das opiniões verbalizadas.

Finalmente, teria sido extremamente útil ter disposto de mais tempo, nomeadamente para a realização de atividades de debate. Reforçar esta tipologia de tarefa, sobretudo em turmas de nível mais avançado, com estudantes que têm uma maior capacidade para aprofundar as suas competências de expressão oral e argumentação, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia comunicativa.

9. Referências Bibliográficas

Abrantes Pereira, S., & Martín Galán, J. I. (2010). Chamar a música para o ensino/aprendizagem de PLE. En I Congreso de la SEEPLU, Facultad de Filosofía y Letras, Cáceres, 5 y 6 de noviembre de 2009 (pp. 94–108). Editorial Avuelapluma.

https://www.academia.edu/45091481/I_Congreso_SEEPLU

Arnold, J. (Ed.). (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.

Arruda, L. (2016). *Canto de intervenção em Portugal: "O povo é quem mais ordena".* [Tese de doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Repositório Universidade Presbiterana mackenzie

http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25180

Ascaso, S., & Atienza, E. (2018) El desarrollo del pensamiento crítico en ELE y su evaluación. *e-Aesla*.(4),122-32.

https://repositori.upf.edu/items/da2871ad-db39-48ca-a8e3-f4e9f1901ab5#page=1

Bachalova, I., Magomadova, R., & Meirieva, A. (2023). Developing the socio-cultural competence of students on the basis of cognitive modeling in the web environment. *SHS Web of Conferences, 172*, 2–9 https://doi.org/10.1051/shsconf/202317201017

Bonato, D. M. (2014). *A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa* [Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da UTFPR. https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20959

Brito, R., & Ribeiro, A. (2017). *Letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa: Caderno pedagógico.* Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/433183

Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Council of Europe.

https://books.google.pt/books/about/Sociocultural_Competence_in_Language_Lea.html?id=MK4VxBXsgnIC&redir_esc=y

Carvalho, M., Dominguez, C., & Morais, T. (2019). Desenvolver o pensamento crítico através da pesquisa guiada e Jigsaw: Um estudo exploratório num curso de engenharia. *Revista Lusófona de Educação*, 44, 211–230. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.13

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.https://repositori.upf.edu/items/980165a3-2b42-4e37-8768-aee06a5eaef1#page=1

Crookes, G. (2012). Critical pedagogy in Language Teaching. En L. Ortega (Ed.), The Encyclopedia of Applied Linguistics (pp. 1-9). Wiley-Blackwell.

Conselho da Europa. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação (J. M. Alves, Ed.). ASA.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

Cruz, G., Dominguez, C., & Payan-Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In G. Cruz, C. Dominguez, & R. Payan-Carreira (Orgs.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 1–22). Pactor

Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Simon & Schuster. (Obra original publicada em 1916)

https://books.google.pt/books/about/Democracy_And_Education.html?hl=pt-PT&id=OGIhNz4YJmkC&redir_esc=y

Eleutério, F. P., Oliveira, I. A., & Silva, M. S. (2011). *Music in the English language classroom: Going beyond the lyrics*. Revista Eletrônica de Letras, 4(1), 11–38. https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/401/401

Fairclough, N. (1989). Language and power. Longman.

Fernández dos Santos, M., & Rodriguez Iglesias, A. (2025). *El fomento de la competencia crítica en las clases universitarias de Español como Lengua Extranjera en Portugal: de la teoría a la práctica docente. Em estudios hispánicos en Portugal en el siglo XXI: una visión panorámica: Homenaje a la profesora Maria de Lurdes Correia Fernandes* (pp.89-105). Ediciones Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/0AQ0392

Ferreira, T. (2016). *O questionamento no desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas de Matemáticas do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico* [Relatório final de estágio de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Escola de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação e Psicologia]. Repositório da Universidade Trás-os-Montes-

https://repositorio.utad.pt/server/api/core/bitstreams/aca1715f-1e4d-434f-a5f6-f3604bdc55c9/content

Ferreira Francisco, D., & Lago de Sousa Araújo, R. (2016*). A importância da relação professor-aluno.* Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, 2(1). https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/421

Grosso, M. J., Soares, A., Sousa, F. D., & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C and Lam, E. (1999) Textual identities: The importance of being non-native. In G. Braine (ed.) *Non-Native Educators in English Language Teaching* (pp. 57–72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lopes, J. P., Silva, H. S., & Morais, T. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In G. Cruz, C. Dominguez, & R. Payan-Carreira (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 125–154). Pactor.

Lopes, J. P., Santos, H. S., & Morais, T. (2019). A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico. In J. Pinto, H. Santos, C. Dominguez, & M. Nascimento (Eds.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 129–131). Pactor

López García, E. (2020). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español LE/L2 con estudiantes universitarios tailandeses*. [Trabajo de fin de máster, Universitat de Lleida]. Repositorio Institucional de la Universitat de Lleida

https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/bb5669be-a654-4336-86b5-bf7277ab41d0/content

Ludke, K. (2020). Using singing and songs to learn and to teach: Section introduction. In A. L. Guðmundsdóttir, C. Beynon, K. M. Ludke, & G. F. Welch (Eds.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing: Volume II. Education* (Chap. 29). Routledge.

https://doi.org/10.4324/9781315162607-29

Madrid, C., & Wang, X. (2022). Actitudes de los aprendientes sinohablantes de español hacia el dictado. *SinoELE, 22*, 24–38.

https://www.sinoele.org/index.php/numeros/numero-13/116-numeros/sinoele-22

Martínez Sallés, M. (2002). Tareas que suenan bien: El uso de canciones en clase de ELE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España.

Muraro, D. N. (2025). A filosofia e a experiência democrática e educativa na perspectiva de Freire e Dewey. *Revista Brasileira de Educação, 30.*

https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300010

Payan-Carreira, R., Mártires, A., João, J., Rainho Monteiro, J., Rainho, C., & Castelo Branco, Z. (2019). A aprendizagem baseada em problemas e em estudos de casos para promover o pensamento crítico. In J. Pinto, H. Santos, C. Dominguez, & M. Nascimento (Eds.), E*ducar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp.143-145). Pactor.

Sánchez-Vizcaíno, M. C., & Fonseca-Mora, M. C. (2020). Mediación y pensamiento crítico en el aprendizaje de lenguas: el análisis de videoclips musicales. RESED, 95–112.

DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.8

Santamaría Martínez, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español ELE: Una propuesta didáctica* (Monografías ASELE, Nº 13). ASELE.

https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-competencia-sociocultural-en-el-aula-de-espanol-l2-leuna-propuesta-didactica/

Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. In M. Rueda et al. (Eds.), *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II* (pp. 367–372). Universidad de León.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=893138

Silva, M. A., & Pessoa, J. O. da S. (2022). Música como instrumento de aprendizagem no ensino de língua inglesa na Escola Estadual Benta Solar na zona urbana de Maraã-AM, Brasil. In J. O. da S. Pessoa (Ed.),

Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências (Vol. 4, pp. xx–xx). AYA Editora.

https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.80.3

Wallace, C. (2005). Critical reading in language education. Palgrave Macmillan.

Wen, D. (2018). Las canciones en los manuales de E/LE como recurso didáctico en España y en China. *Monográficos SinoELE, 17*, 1–10.

https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_du_wen.pdf

10. Anexos

Anexo A: Fichas de trabalho das regências

Anexo 1- Ficha de trabalho da regência 1

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 2025/2026 – NÍVEL B2 (1.º semestre)

Professora Titular: Manuela Carvalho

Professora orientadora: Alexandra Ferreira Professora Estagiária: Karla Montesinos

Identidade cultural e crítica social na canção: "Lisboa não sejas Francesa"

1. Leia o texto que se segue.

Portugal e França: uma história de aproximações e influências

Portugal e França partilham uma história longa e multifacetada. O primeiro tratado de amizade e comércio entre ambos foi assinado em 1485, marcando o início de uma relação que combinou momentos de aliança e rivalidade ao longo dos séculos.

Durante a Guerra da Restauração, França apoiou Portugal na luta pela recuperação da independência face a Espanha. No entanto, em 1807, as relações foram abaladas pela invasão napoleónica, que levou a corte portuguesa a refugiar-se no Brasil. A resistência às tropas francesas e a sua expulsão em 1812 reforçaram o sentimento nacional e a soberania portuguesa.

No século XX, as ligações entre os dois países consolidaram-se. Portugal e França cooperaram na Primeira Guerra Mundial, e após a Segunda Guerra, estreitaram relações políticas, económicas e culturais. Ambos tornaram-se membros da NATO e da OCDE, e a entrada de Portugal na União Europeia em 1986 reforçou ainda mais esta parceria.

Paralelamente, o movimento migratório de milhares de portugueses para França, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1980, transformou o país num dos principais destinos da diáspora portuguesa. Atualmente, estima-se que vivam em França cerca de 1,7 milhões de pessoas de origem portuguesa, entre cidadãos e luso-descendentes, o que confere a esta comunidade um papel significativo na política externa e na promoção da cultura portuguesa.

Hoje, França é um parceiro estratégico de Portugal, tanto no comércio e investimento como na área do turismo. Além disso, o ensino do português em escolas e universidades francesas, apoiado pelo Instituto Camões, reflete a vitalidade dos laços linguísticos e culturais entre os dois países.

Texto adaptado da Fonte: https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/relacoesbilaterais/historia-diplomatica?view=article&id=432

1.1 Responda às questões que se seguem:

a) Em que momento França e Portugal foram aliados?

_____

b) Em que momento estiveram em conflitos?

_____

c) Existe, na sua opinião, influência francesa em Portugal hoje? Dê exemplos.

_____

d) A influência estrangeira é positiva ou negativa para a identidade cultural?

_____

II. Pre- escuta

1. **Ouça a canção "Lisboa não seja francesa" de Amália Rodrigues**

   Clique aqui: https://www.youtube.com/watch?v=SiD7EiOx3VY

1.1 Selecione a opção correta para cada frase:

1. Qual é o tom da canção?
   a) Irónico e moralista.
   b) Romântico e apaixonado.
   c) Humorístico e leve.

2. A voz poética da canção dirige-se a:
   a) um soldado francês.
   b) uma jovem lisboeta emigrada em França.
   c) à cidade de Lisboa personificada como uma mulher.

3. A principal mensagem da canção é:
   a) Lisboa deve abrir-se à cultura francesa.
   b) Lisboa deve casar-se com Paris para ser moderna.
   c) Lisboa deve ser fiel à sua identidade portuguesa.

4. Quando a cantora diz "não dês desgosto a teu pai", está a sugerir que:
   a) Lisboa desobedece à tradição.
   b) Lisboa é uma criança rebelde.
   c) Lisboa deve mudar de país.

5. A expressão "não sejas francesa" significa
   a) não adotar costumes estrangeiras.
   b) não falar a língua francesa.
   c) não viajar para França.

6. O verso "Tu és portuguesa/ Tu és só pra nós" transmite uma ideia de:
   a) inclusão e diversidade cultural.
   b) posse e exclusividade nacional.
   c) amizade entre povos.

2. **Leia a letra da canção neste link** https://www.letras.mus.br/amalia-rodrigues/483768/

2.1 Sublinhe as frases e/ou palavras que apontam para a crítica (social, moral ou nacionalista) e em grupo completem a tabela.

Valor: União

Trecho da canção: "Todos juntos unidos, ninguém vai vencer"

Tipo de crítica: social

Valor	Trecho da canção	Tipo de crítica
Vaidade		
Orgulho		
Lealdade		
Fidelidade		
Desobediência		
Proteção		
Desconfiança		
Influência estrangeira		
Identidade		
Dignidade		

III. Pós-Escuta

1. Responda às seguintes questões:
   a) A canção confirma ou contradiz o texto histórico? Como?
   _____
   b) Que tipo de crítica social é mais evidente?
   _____
   c) Essas ideias existem no seu país hoje? Dê exemplos.
   _____
   d) Existe influência estrangeira na sua cultura? Dê exemplos.
   _____

2. Em pares, pesquisem o significado literal das palavras da tabela abaixo e, com base na letra, identifiquem o sentido figurado/ metafórico através da canção.

Por exemplo:

"Tu me deixaste o coração partido"

Significado literal: órgão do corpo que bombeia o sangue e mantém a vida.

Sentido figurado: pessoa ferida, desiludida por amor.

Palavra	**Significado literal**	**Sentido figurado / metafórico**
Alfacinha		
Desgostos		
Recato		
Fardas		
Caprichosa		
Vaidosa		

3. Em grupo, criem uma nova canção mudando a letra de acordo com a problemática que ocorre no vosso país ou noutro país que conheça bem. Justifiquem a vossa escolha.

Por exemplo: "Madrid não sejas moderna"

Cada grupo apresentará a sua versão e explicará o tema escolhido, relacionando-o com uma problemática social atual.

Anexo 2- Ficha de trabalho da regência 2

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 2025/2026 – NÍVEL B2 (1.º semestre)
Professora Titular: Manuela Carvalho
Professora orientadora: Alexandra Ferreira Professora Estagiária: Karla Montesinos

Identidade cultural e crítica social na canção: "Grândola Vila Morena"

I. Pré-escuta.

1. Observe as imagens e responda às perguntas abaixo.







1974

1. **Descreva o que está acontecer nas imagens?**

_____

2. **Que sentimentos despertam estas imagens em si?**

_____

2. Veja o seguinte vídeo sobre "A revolução do 25 de abril" e depois responda as seguintes perguntas.



2.1 Perguntas de reflexão crítica:

1. Que tipo de sociedade existia durante a ditadura?

   _____

2. Como é que o povo participou na mudança política em Portugal?

   _____

3. Como funcionava a censura antes do 25 de Abril? Que mudanças a Revolução trouxe?

   _____

4. Hoje em dia, existe algum tipo de censura na sociedade? Dê exemplos do dia a dia.

   _____

2.3 Depois de ter visto o vídeo, complete as palavras com a definição que corresponde.

Palavra/ Expressão	Definição
a) **Ditadura**	( ) Símbolo de paz usado pelos soldados em 1974
b) **Liberdade de expressão**	( ) Conjunto das pessoas de um país
c) **Censura**	( ) Sistema político onde uma pessoa manda em tudo
d) **Cravo vermelho**	( ) Direito de dizer o que pensamos livremente
e) **Povo**	( ) Quando o governo controla e proíbe certas informações
f) **Revolução**	( ) Mudança rápida e profunda no governo ou na sociedade
g) **Soldado**	( ) Pessoa que faz parte do exército
h) **Paz**	( ) Situação sem guerra, com harmonia e liberdade

2.4 Complete as frases com as palavras extraídas do vídeo que aparecem na lista de abaixo:

- censura
- liberdade
- revolução
- soldados
- ditadura
- cravos
- povo
- paz

a) Durante a _____não se podia criticar o governo.

b) Os_____portugueses colocoram_____nas armas como símbolo de paz.

c) Depois da_____, o país conquistou a_____.

d) A _____impedia as pessoas de falar livremente.

e) O_____lutou por um país com_____.

II. Escuta

1. Procure no dicionário as seguintes palavras e escreva o seu significado.

a) Ordenar:_____

b) Azinheira:_____

c) Companheira:_____

d) Vontade:_____

2. Ouça a canção "Grândola Vila Morena" de Zeca Afonso. Clique aqui:
https://www.youtube.com/watch?v=SiD7EiOx3VY

2.1 Selecione a opção adequada para cada frase.

1. O que é Grândola?

a) Uma capital
b) Uma vila
c) Um povo

2. Sobre o que fala a música?
a) Sobre a história de Grândola
b) Sobre o espíritu de união em Grândola
c) Sobre a harmonia do povo de Grândola

3.Que frase é a mais repetida na canção?

a) Debaixo à sombra duma azinheira
b) O povo é quem mais ordena
c) Em cada esquina, um amigo

4. Quais são os sentimentos predominantes da canção?
a) Alegria e felicidade
b) Tristeza e raiva
c) Esperança e união

5. Qual é o elemento natural usado como força na canção?
a) Grândola
b) Azinheira
c) Sol

6. Por que razão algumas frases se repetem na canção?
a) Para lembrar melhor
b) Para rimar melhor
c) Para reforçar as ideias principais

III. Pós – escuta

1. **Ouça novamente a canção, leia a letra no seguinte link e responde às perguntas:**

https://www.letras.mus.br/zeca-afonso/749168/

2. Que parte da canção considera mais poderosa? Explique o significado que tem para si.

_____

3. Por que razão esta canção foi vista como um símbolo de resistência e liberdade?

_____

4. Na sua opinião a música tem poder para unir pessoas hoje? Dê exemplos atuais.

_____

2. **Escolha o trecho da canção que tem relação com os seguintes valores e explique o porquê.**

Valores humanos	Trecho da canção	Explicação
1. União		
2. Amizade		
3. Democracia		
4. Compromisso		

IV. Debate

1. Instruções:

1. Forme grupos de 4
2. Escolha os seguintes temas para produzir ideias **a favor** ou **contra.**
3. No final, o grupo discuta quais são os argumentos mais fortes de cada lado.

Temas propostos:

Tema 1: O papel do povo nas mudanças sociais

Tema 2: A música de intervenção como arma social

Tema 3: A liberdade conquistada em 1974 e o seu significado hoje

A favor

"Eu acho que a influência estrangeira traz ideias novas, tecnologia e oportunidades económicas, além de abrir portas ao mundo."

Contra

"Na minha opinião, a influência de outros países pode enfraquecer a cultura local e criar dependência económica."

"Eu penso que é bom aprender com outros países, mas devemos proteger a nossa identidade e tradições, porque nem tudo é adequado à nossa realidade."

Concorda parcialmente

Anexo 3- Ficha de trabalho da regência 3

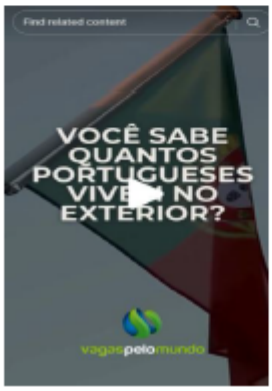
U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 2025/2026 – NÍVEL B2 (1.º semestre)
Professora Titular: Manuela Carvalho
Professora orientadora: Alexandra Ferreira Professora Estagiária: Karla Montesinos

Identidade cultural e crítica social na canção: "Rimbo Malho"

I. Pré-escuta.

1. Visualiza o vídeo no seguinte código QR para ver o vídeo e saber mais.



1.2 Perguntas sobre o vídeo: Trabalhe em duplas e responda às seguintes perguntas

a) Por que alguns portugueses deixam o país?
b) Que sentimentos acompanha a emigração?
c) A emigração é o problema para os jovens? Porquê?
d) Como a emigração podem surgir influenciar a identidade cultural?

II. Escuta

1. Procure no dicionário as seguintes palavras e escreva o seu significado.
   a) Canudo:
   b) Rimbo Malho:
   c) Tostões:
   d) Malandro:
   e) Bolso:
   f) Emigrar:

2. Escuta a letra da canção e marca a alternativa correta

2.1 Selecione a opção adequada para cada frase.

1. Qual é o tema principal da canção?

a) Crítica social

b) Humor

c) Música popular tradicional

2. O que descreve sobre os jovens portugueses:

a) Conseguem emprego imediatamente

b) Precisam emigrar para trabalhar

c) Ficam desempregados para sempre

3. Quais problemas sociais são abordados na música?

a) Imigração, emigração e desigualdade

b) Emigração, educação e desigualdade

c) Emigração, desigualdade e corrupção

4. O que a canção mostra sobre os governantes

a) Esforçam-se muito para ver o país crescer

b) Ajudam às famílias mais pobres de Portugal

c) Não se importam com o povo

5. Que sentimento aparece na canção?

a) Felicidade e preocupação

b) Raiva e alegria

c) Esperança e preocupação

6. Qual é o objetivo da canção?

a) Contar como comportam-se os políticos

b) Falar sobre os problemas da imigração

c) Denunciar os problemas sociais

III. Pós-escuta

1. **Leia a letra da canção. Para isso, clique no seguinte link**

1.1 Procura o significado das palavras e completa a tabela. Identifica se cada frase expressa um valor **positivo (V)** ou uma **crítica (C)** e justifica.

➢ **Valores e críticas possíveis:**

- social
- identidade
- participação
- injustiça
- esperança
- trabalho
- corrupção
- desigualdade

Frase	V ou C	Valor/ Crítica	Justificação
1. "O meu povo português, gente boa e de trabalho"			
2. " No coração a esperança de poder voltar pra cá"			
3. "Tanta gente no poder. A representar o povo. Mas se ele não quer saber.É pra comer o bolo todo"			
4. " Em qualquer parte do mundo há um português por lá"			
5. " cantem hoje em nossa vez"			
6. " e vai tudo de rimbo malho"			
7. No duro ele trabalha pra uma casa sustentar e gastar uma fortuna Com os filhos a estudar			
8. "A fome a caminhar nas ruas e a fortuna tem motorista"			
9. "Deves tostões, vais para cadeia/ roubas milhões vai passear"			
10."Quem me dera não ter bolsos pra meu bolso não roubarem"			

1.2 Perguntas de reflexão:

1. Porque a cantora usa o humor e ironia na canção para falar de temas sérios?

   _____

2. Como a canção mostra a vida dos jovens portugueses?

   _____

3. Que papel a música pode ter para chamar atenção para problemas sociais?

   _____

4. Se a canção fosse sobre o vosso país, que problemas ela mostraria?

   _____

IV. Debate

1. Pensamento crítico e expressão oral

Em grupos de quatro escolher um dos temas abaixo e prepara argumentos a favor ou em contra. Depois haverá um debate moderado onde cada grupo apresenta suas ideias e responde às perguntas dos colegas.

Temas propostos:

1. **Emigração dos jovens portugueses**

   Debe ser vista como uma oportunidade ou como um problema para o país?

   (Foco: identidade, oportunidades, fuga de cérebros, globalização)

2. **Corrupção e desigualdade docial**

   A corrupção é consequência da falta de valores morais ou do sistema político económico?

   (Foco: ética, política, responsabilidade social)

- **Dica:** Durante o debate os alunos devem usar expressões de opinião:
  - **" Na minha opinião", discordo que..", concordo parcialmente , mas.....**
  - **É importante que....**

Anexo 4- Ficha de trabalho da regência 4

U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

CURSO ANUAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA 2025/2026 – NÍVEL B2 (1.º semestre)

Professora Titular: Manuela Carvalho

Professora orientadora: Alexandra Ferreira **Professora Estagiária:** Karla Montesinos

Identidade cultural e crítica social na canção: "Hostel das Mariquinhas"

I. Pré- escuta

1. Leia as manchetes das notícias e responda às perguntas abaixo.

Arrendar um quarto já custa metade do salário mínimo nacional em Portugal

Arrendar um quarto no Porto ou em Lisboa já custa, em média, mais de metade do salário mínimo nacional. Os preços continuam a subir, agora mais nas cidades do Interior. Pousadas de juventude, seminários e conventos alargam a oferta para mitigar a crise orçamental das famílias.

2025-11-08

CNN Portugal
15 de outubro ·

Isabel Loução Santos, editora adjunta de economia da CNN Portugal, diz que se analisarmos o rendimento médio dos portugueses e a renda de um T2 no centro de Lisboa, que é de 1.850 euros, então uma "pessoa não ganha o suficiente para pagar esta casa".

Preços das casas ultrapassam dois mil euros por metro quadrado pela primeira vez

Num trimestre em que foram vendidas mais de 41 mil casas em Portugal, o preço mediano aumentou em quase 19% e fixou-se em 2065 euros por metro quadrado, o valor mais alto já registado pelo INE.

1. O que mostram as manchetes sobre a vida em Portugal nos dias de hoje?
   _____
2. Por que motivo os preços das casas e dos quartos estão a subir tanto?
   _____
3. Quem sofre mais com esta situação?
   _____
4. Como é que estas dificuldades mudam a vida das pessoas nas cidades?
   _____

II. Escuta

1. Procure o significado das seguintes palavras.

a) Andorinha:

b) Bifa:

c) Tuk-tuk:

d) Mordomias:

e) Conchinchina:

f) Elétrico 28:

1. Ouça a música " Hostel das Mariquinhas" interpretada por Giselle João e responda às perguntas.

1. Onde é que o narrador encontrou a foto da casa das Mariquinhas?
   a) Num jornal
   b) Num site de turismo
   c) Num folheto de hostel

Clique aqui para ouvir

2. Como está a casa das Mariquinhas agora?
   a) Abandonada e em ruínas
   b) Igual ao que era antigamente
   c) Recuperada, pintada e decorada

3. Por que razão o turista tem dificuldade para chegar ao hostel?
   a) Não conhece o bairro
   b) Não sabe que Lisboa tem colinas
   c) Não fala português

4. Qual é o problema do elétrico 28?
   a) Não passa pelo hostel
   b) Está sempre lotado
   c) Só aceita turistas estrangeiros

5. O que é que o narrador critica no final da canção?
   a) A falta de restaurantes tradicionais
   b) O aumento dos preços da renda que afasta os portugueses
   c) A falta de emprego para os jovens

6. Quais são os problemas mencionados na canção?
   a) Gentifricação, rendas muito caras,transportes cheios, turismo excessivo e corrupção do governo.
   b) Poluição, problemas ambientais, turismo excessivo e falta de dinheiro para a renda.
   c) Preços altos, transportes cheios, turismo excessivo e portugueses sem dinheiro para pagar a renda.

III. Pós- Escuta

3.1 Leia o tipo de crítica e encontre o trecho da canção a que se refere. Justifique sua resposta.

Veja aqui a letra da canção 

Trecho da canção	Tipo de crítica	Justificação
1.	Gentrificação/ Transformação urbana	
2.	Precariedade do trabalho	
3.	Turismo de massas	
4.	Crise de habitação/ Exclusão urbana	
5.	Identidade cultural/ Mercantilização da cultura	
6.	Turistificação da gastronomia	
7	Preços altos/ desigualdade económica	

3.2 Perguntas de reflexão

1. Segundo a canção, como é que a cidade mudou com o turismo?

   _____

2. Como se sente o narrador sobre estas mudanças?

   _____

3. O turismo é bom ou mau para Lisboa? Porquê?

   _____

4. Se fosse morador dum bairro lisboeta, como se sentiria?

   _____

5. No seu país, há problemas parecidos com os que são descritos na canção? Dê exemplos.

   _____

4. Debate

O turismo: benefícios ou problemas para os residentes?

O turismo é muito importante, mas também pode trazer problemas para quem vive na cidade. Nesta atividade, vai refletir sobre as **vantagens e desvantagens do turismo**, a partir da **canção** que ouviu..

Trabalho em grupo

1. Trabalhe em grupos de **2 ou 3 colegas**.
2. O seu grupo deve escolher **uma posição**:
   - **A favor do turismo** (benefícios)
   - **Contra o turismo** (problemas)
3. Em grupo, pense em **3 argumentos**, usando ideias ou exemplos da **canção**.
4. Apresente os argumentos do seu grupo à turma.

➢ **Frases úteis em português:**
- Na minha opinião...
- Creio que isto afeta a cultura local, porque....
- Uma possível solução seria...

Anexo 5- Ficha de trabalho da regência 5

Procure uma **canção de intervenção** do país de língua portuguessa ou de qualquer outra língua

Se a canção estiver noutra língua, pode apresentar uma **tradução** (total ou parcial).

Em seguida:

1. **Selecione um ou dois trechos** da canção.
2. **Analise os trechos escolhidos**, identificando o **valor transmitido** e/ou o **tipo de crítica** presente (social, política, cultural, económica, etc.).
3. **Explique por que motivo escolheu essa canção**.
4. **Comente a sua opinião pessoal**:

- O que achou da canção, em termos de letra, melodia e impacto emocional?
- Na sua opinião, a mensagem da canção continua a fazer sentido na sociedade atual? Justifique com um exemplo.
- Considera que esta canção teve ou ainda tem importância social ou cultural? Explique porquê.

Anexo 6- Folha de expressões úteis para o debate

Expressões úteis para o debate

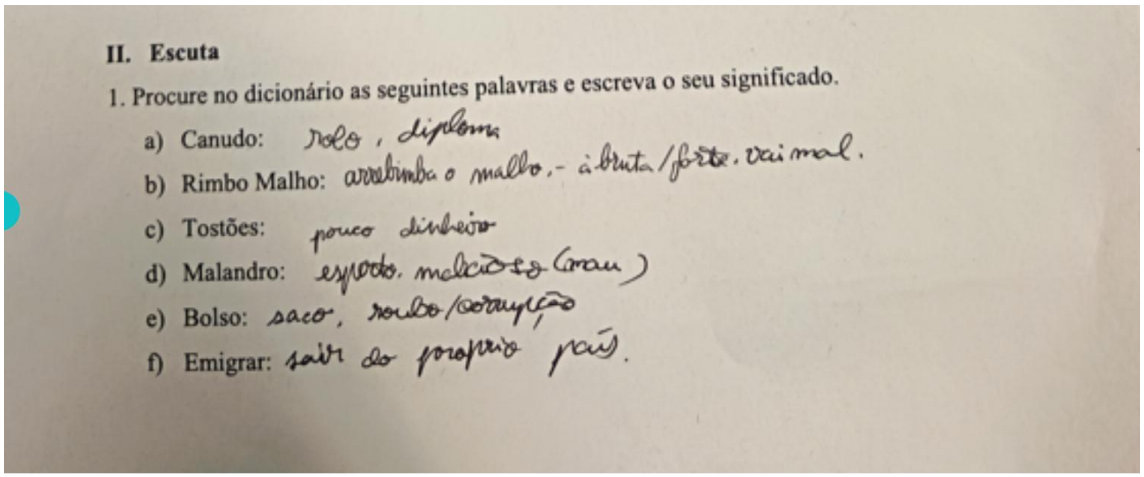
Função	Expressões úteis
Dar opinião	Na minha opinião… / Eu penso que… / Para mim… / Eu acredito que…
Concordar	Concordo contigo. / Tens razão. / É verdade. / Estou totalmente de acordo.
Discordar	Discordo. / Não estou de acordo. / Eu entendo, mas penso diferente. / Não vejo as coisas dessa maneira.
Concordar parcialmente	Concordo em parte. / Tens razão, mas… / É verdade, no entanto…
Exemplificar	Por exemplo… / Um bom exemplo é… / Isso acontece quando…

Anexo 7-Tabela 2 Grelha de Avaliação da Análise Crítica de Canções

Critérios	**Indicadores de desempenho**	**Excelente (4)**	**Bom (3)**	**Satisfatório (2)**	**Insuficiente (1)**
1. Identificação da crítica e dos valores	Reconhece o tipo de crítica e os valores transmitidos pela canção.	Identifica corretamente a crítica e os valores, explicando-os de forma aprofundada e contextualizada.	Identifica corretamente a crítica e os valores, apresentando uma explicação adequada.	Identifica parcialmente a crítica ou os valores, com explicação limitada.	Não identifica corretamente a crítica nem os valores presentes na canção.
2. Análise e interpretação dos trechos	Analisa os trechos selecionados e interpreta o seu significado.	Analisa os trechos de forma crítica, relacionando ideias, inferindo significados e apresentando argumentos consistentes.	Analisa os trechos de forma adequada, apresentando interpretações pertinentes.	Apresenta uma análise superficial e pouco desenvolvida.	Limita-se à descrição dos trechos, sem interpretação.
3. Fundamentação da escolha e das opiniões	Justifica a escolha da canção e expressa opiniões fundamentadas.	Apresenta argumentos claros, relevantes e bem fundamentados.	Justifica adequadamente as suas opiniões e escolhas.	Apresenta justificações pouco desenvolvidas.	Não fundamenta as suas opiniões ou escolhas.
4. Relação com a sociedade atual e competência sociocultural	Estabelece relações entre a mensagem da canção, o seu contexto	Relaciona criticamente a mensagem da canção com a realidade atual e demonstra uma compreensão	Estabelece relações adequadas e demonstra boa compreensão do contexto.	Estabelece relações pouco claras ou demonstra compreensão	Não estabelece relações com a atualidade nem evidencia

	sociocultural e a atualidade.	aprofundada do contexto sociocultural.		limitada do contexto.	compreensão do contexto sociocultural.
5. Reflexão e pensamento crítico	Formula juízos críticos e reflete sobre a relevância social e cultural da canção.	Apresenta reflexão aprofundada, autónoma e crítica, apoiada em exemplos pertinentes.	Apresenta reflexão adequada e fundamentada.	Apresenta reflexão pouco desenvolvida.	Não evidencia reflexão crítica.
6. Organização e clareza da apresentação	Estrutura e clareza das ideias apresentadas.	Apresentação muito bem estruturada, clara e coerente.	Apresentação organizada e clara.	Organização pouco consistente e algumas falhas de clareza.	Apresentação desorganizada e pouco clara.

Anexo B: Atividades preenchidas pelos estudantes



II. Escuta

1. Procure no dicionário as seguintes palavras e escreva o seu significado.

a) Canudo: rolo, diploma

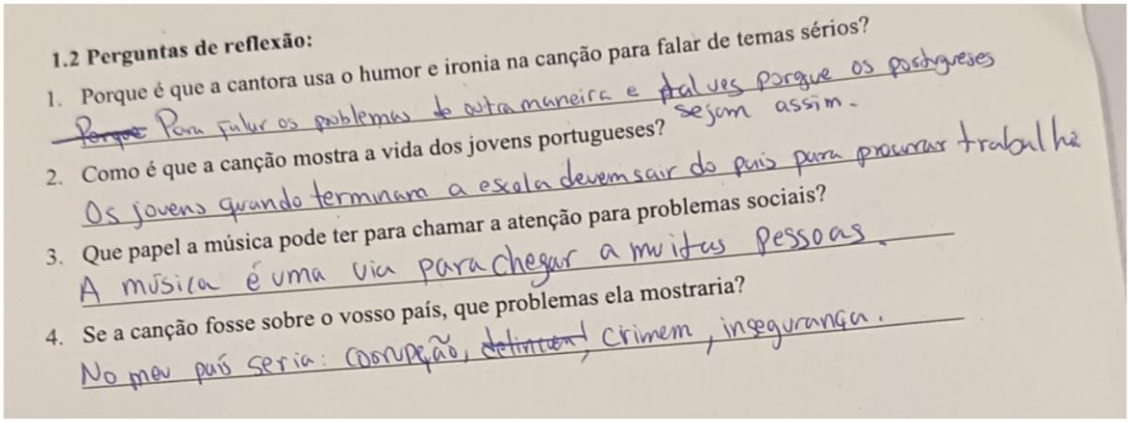
b) Rimbo Malho: arrebimba o malho. - à bruta / forte. mal.

c) Tostões: pouco dinheiro

d) Malandro: esperto. malcriado (mau)

e) Bolso: saco, roubo / corrupção

f) Emigrar: sair do próprio país.



1.2 Perguntas de reflexão:

1. Porque é que a cantora usa o humor e ironia na canção para falar de temas sérios?
~~Porque~~ Para falar os problemas de outra maneira e ~~tal vez~~ porque os portugueses sejam assim.
2. Como é que a canção mostra a vida dos jovens portugueses?
Os jovens quando terminam a escola devem sair do país para procurar trabalho
3. Que papel a música pode ter para chamar a atenção para problemas sociais?
A música é uma via para chegar a muitas pessoas.
4. Se a canção fosse sobre o vosso país, que problemas ela mostraria?
No meu país seria: corrupção, ~~delinquent~~, crimem, insegurança.

II. Escuta

1. Procure o significado das seguintes palavras.

a) Andorinha: ave migratória pequena comum na primavera
b) Bifa: mulher britânica ou norte-americana que fala inglês
c) Tuk-tuk: veículo motorizado de três rodas para transporte turístico
d) Mordomias: regalias, privilégios ou confortos especiais, vistos como excessivos
e) Conchinchina: lugar muito distante ou exótico, usado de forma figurada
f) Elétrico 28: linha de elétrico histórica de Lisboa

1. Ouça a música " Hostel das Mariquinhas" interpretada por Giselle João e responda às perguntas.

1. Onde é que o narrador encontrou a foto da casa das Mariquinhas?
   a) Num jornal
   (b) Num site de turismo
   c) Num folheto de hostel

Clique aqui para ouvir

2. Como está a casa das Mariquinhas agora?
   a) Abandonada e em ruínas
   b) Igual ao que era antigamente
   (c) Recuperada, pintada e decorada

3. Por que razão o turista tem dificuldade para chegar ao hostel?
   a) Não conhece o bairro
   (b) Não sabe que Lisboa tem colinas
   c) Não fala português

4. Qual é o problema do elétrico 28?
   a) Não passa pelo hostel
   (b) Está sempre lotado
   c) Só aceita turistas estrangeiros

5. O que é que o narrador critica no final da canção?
   a) A falta de restaurantes tradicionais
   (b) O aumento dos preços da renda que afasta os portugueses
   c) A falta de emprego para os jovens

2.1 Perguntas de reflexão crítica:

1. Que tipo de sociedade existia durante a ditadura?
   Sociedade de censura
2. Como é que o povo participou na mudança política em Portugal?
   com os cravos, musica da vodo
3. Como funcionava a censura antes do 25 de Abril? Que mudanças a Revolução trouxe?
   Não tinham liberdade, usavam tortura - Liberdade de pensar e
4. Hoje em dia, existe algum tipo de censura na sociedade? Dê exemplos do dia a dia.
   Agora é digital censuram as sociedades democráticas com as redes sociais

2.3 Depois de ter visto o vídeo, complete as palavras com a definição que corresponde.

Palavra/ Expressão	Definição
a) **Ditadura**	(d) Símbolo de paz usado pelos soldados em 1974
b) **Liberdade de expressão**	(e) Conjunto das pessoas de um país
c) **Censura**	(a) Sistema político onde uma pessoa manda em tudo
d) **Cravo vermelho**	(b) Direito de dizer o que pensamos livremente
e) **Povo**	(c) Quando o governo controla e proíbe certas informações
f) **Revolução**	(f) Mudança rápida e profunda no governo ou na sociedade
g) **Soldado**	(g) Pessoa que faz parte do exército
h) **Paz**	(h) Situação sem guerra, com harmonia e liberdade

2.4 Complete as frases com as palavras extraídas do vídeo que aparecem na lista de abaixo:

- censura
- liberdade
- revolução
- soldados
- ditadura
- cravos
- povo
- paz

a) Durante a Ditadura não se podia criticar o governo.
b) Os soldados portugueses colocaram cravos nas armas como símbolo de paz.
c) Depois da Revolução, o país conquistou a liberdade.
d) A censura impedia as pessoas de falar livremente.
e) O povo lutou por um país com paz.

II. Escuta

1. Procure no dicionário as seguintes palavras e escreva o seu significado.

a) Ordenar: Dar ordens
b) Azinheira: Azinho-árvore
   Português
c) Companheira: Esposa
d) Vontade: Desejo de fazer algo

2.1 Perguntas de reflexão crítica:

1. Que tipo de sociedade existia durante a ditadura?
   Policia política, uma sociedade de censura.
2. Como é que o povo participou na mudança política em Portugal?
   Com os cravos e também com a música no rádio. Cravos nos canos das espingardas
3. Como funcionava a censura antes do 25 de Abril? Que mudanças a Revolução trouxe?
   O governo usava tortura para censurar o povo. A revolução trouxe a liberdade e paz
4. Hoje em dia, existe algum tipo de censura na sociedade? Dê exemplos do dia a dia.
   Acho que nas sociedades democráticas é difícil censurar um povo completamente por causa da internet e redes sociais.

2.3 Depois de ter visto o vídeo, complete as palavras com a definição que corresponde.

Palavra/ Expressão	Definição
a) **Ditadura**	(d) Símbolo de paz usado pelos soldados em 1974
b) **Liberdade de expressão**	(e) Conjunto das pessoas de um país
c) **Censura**	(a) Sistema político onde uma pessoa manda em tudo
d) **Cravo vermelho**	(b) Direito de dizer o que pensamos livremente
e) **Povo**	(C) Quando o governo controla e proíbe certas informações
f) **Revolução**	(f) Mudança rápida e profunda no governo ou na sociedade
g) **Soldado**	(g) Pessoa que faz parte do exército
h) **Paz**	(h) Situação sem guerra, com harmonia e liberdade

2.4 Complete as frases com as palavras extraídas do vídeo que aparecem na lista de abaixo:

X censura	X liberdade	X revolução	X soldados
X ditadura	X cravos	X povo	X paz

a) Durante a ditadura não se podia criticar o governo.
b) Os soldados portugueses colocaram cravos nas armas como símbolo de paz.
c) Depois da revolução, o país conquistou a liberdade.
d) A censura impedia as pessoas de falar livremente.
e) O povo lutou por um país com paz.

II. Escuta

1. Procure no dicionário as seguintes palavras e escreva o seu significado.

a) Ordenar: transmitir uma ordem / mandar
b) Azinheira: uma árvore
c) Companheira: mulher que acompanha alg
d) Vontade: desejo

4.2 Em pares, pesquisem o significado literal das palavras da tabela abaixo e, com base na letra, identifiquem o sentido figurado/ metafórico através da canção.

Por exemplo:

"Tu me deixaste o coração partido"

Significado literal: órgão do corpo que bombeia o sangue e mantém a vida.

Sentido figurado: pessoa ferida, desiludida por amor.

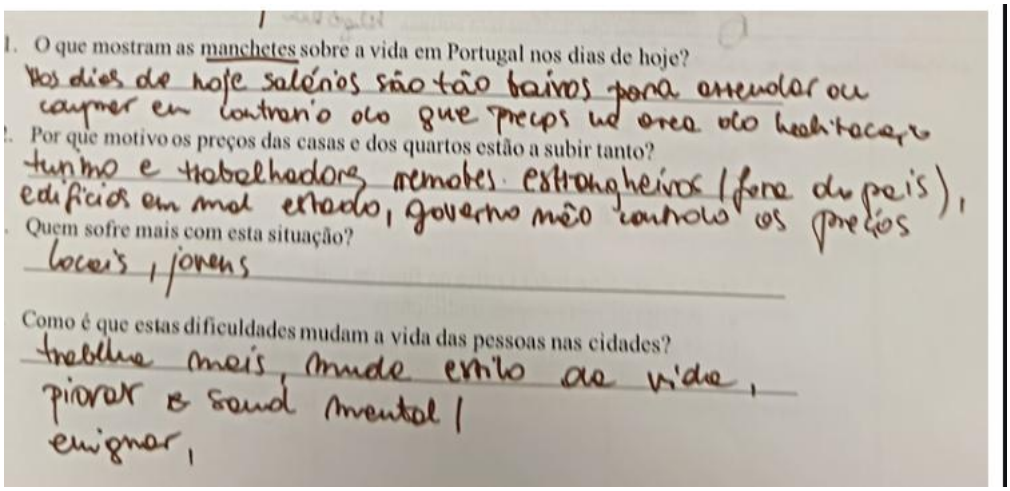
Palavra	Significado literal	Sentido figurado / metafórico
Alfacinha	pequena alface	Lisboeta
Desgostos	falta de gosto	tristeza, decepção
Recato	ato de guardar-se, recolher-se	modéstia
Fardas	uniforme militar	vida militar
Caprichosa	fazer algo no momento porque [illegible]	pessoa volúvel
Vaidosa	preocupada com a aparência	orgulhosa ou presunçosa

5. Em grupo, criem uma nova canção mudando a letra de acordo com a problemática que ocorre no vosso país ou noutro país que conheça bem. Justifiquem a vossa escolha.

Por exemplo: "Madrid não sejas moderna"

Cada grupo apresentará a sua versão e explicará o tema escolhido, relacionando-o com uma problemática social atual.

Nova Iorque não sejas tão cara
Quem te ama já vive a chorar
Nova Iorque, baixa a renda para nos ficar
Senão vou sonhar contigo no mar.



1. O que mostram as manchetes sobre a vida em Portugal nos dias de hoje?
Nos dias de hoje salários são tão baixos para arrendar ou comprar em contrário ao que preços de area ao habitacao
2. Por que motivo os preços das casas e dos quartos estão a subir tanto?
turismo e trabalhadores remotos estrangeiros (fora do país), edifícios em mal estado, governo não controlo os preços
3. Quem sofre mais com esta situação?
locais, jovens
Como é que estas dificuldades mudam a vida das pessoas nas cidades?
trabalhe mais, muda estilo de vida, piorar a saud mental, emigrar,