



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Luís Alexandre Medeiros Custódio

# **A MÚSICA ANGLO-AMERICANA NA AULA DE INGLÊS: PROPOSTAS DE DIDACTIZAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E CULTURA**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Setembro de 2022

# FACULDADE DE LETRAS

## A MÚSICA ANGLO-AMERICANA NA AULA DE INGLÊS

### PROPOSTAS DE DIDACTIZAÇÃO PARA O ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E CULTURA

#### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A Música Anglo-Americana na aula de Inglês</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Propostas de didactização para o ensino-aprendizagem de Língua e Cultura</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Luís Alexandre Medeiros Custódio</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo</b>
	<b>Vogais:</b>
	<b>1. Mestre Artur Miguel Antunes Dias</b>
	<b>2. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2.º Ciclo em Ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Inglês</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>25-10-2022</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>19 valores</b>

## **AGRADECIMENTOS**

É meu dever e gáudio agradecer às pessoas que, como um báculo numa longa estrada, contribuíram para que aqui chegasse:

-à Escola Silva Gaio, dos funcionários à Direcção, pelo modo carinhoso como fui acolhido durante o estágio, com particular ênfase para o Dr. Nelson Soares, professor orientador da escola, por toda a ajuda, amizade e disponibilidade constante;

-a todos os meus colegas de mestrado, sem excepção, pelo seu espírito de cooperação e aprendizagem, especialmente à Cassandra Silva, ao Ricardo Bravenboer e à Inês Furtado pela motivação e amizade;

-à Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís, orientadora de estágio da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, por todo o incentivo e incansável esforço para comigo;

-aos meus pais, Adriano de Almeida Custódio e Wanda Margarida de Medeiros Augusto Custódio, por uma vida de esforço altruisticamente dedicada ao meu sucesso.

## RESUMO

### **A música anglo-americana na aula de Inglês: Propostas de didactização para o ensino-aprendizagem de língua e Cultura**

É inegável que a música tem uma presença considerável na vida da maior parte das pessoas, especialmente na dos jovens. Numa altura da sua vida em que muito ainda está a ser construído e em que tanto o mundo exterior como o interior ainda estão a ser descobertos, aprendidos e reclamados, as canções servem de voz. A música é um veículo de Cultura que expressa sentimentos, cria pontes, promove amizades e une povos.

O uso de canções no ensino do Inglês, enquanto elemento motivador e como meio de ensino de vocábulos, estruturas gramaticais e transmissão da Cultura da língua alvo, é praticado há já bastante tempo. O presente relatório tem como propósito perceber as vantagens do uso de canções autênticas no ensino do Inglês, reconhecer como a música é usada no nosso sistema de ensino, como pode ser feita a didactização de canções autênticas na sala de aula de modo a maximizar os seus benefícios, compreender os seus efeitos, explorar exercícios e técnicas usadas com canções e reconhecer possíveis problemáticas bem como quais as possíveis soluções para as mesmas. Para alcançar estes objectivos, realizei um inquérito destinado a docentes e debrucei-me sobre obras de Dale Griffe e Tim Murphey, entre outros estudos e publicações de grande interesse, as quais têm ajudado os docentes que procuram utilizar música nas suas aulas de Inglês

Sendo a música um representante tão privilegiado da Cultura, e como a aula de Inglês não deve enjaular-se cegamente no ensino de palavras e gramática, o uso de canções deve promover também o ensino da Cultura da língua inglesa na sala de aula, tornando os nossos alunos culturalmente mais ricos e linguisticamente mais capazes. Compreender como tal pode ser conseguido da melhor maneira possível, perceber que exercícios usar e como abordar os materiais autênticos previamente mencionados de modo a explorar a Cultura é de extrema importância no ensino da língua inglesa.

**Palavras-chave:** *Ensino de Línguas Estrangeiras; Inglês; o uso de canções no ensino do Inglês como língua estrangeira; Música e Cultura no Ensino de Inglês; exercícios baseados em canções.*

## **ABSTRACT**

### **Anglo-American Music in the EFL classroom – Didacticization proposals for the teaching-learning of Language and Culture**

It is rather undeniable that music has a considerable place in most people's lives, especially young people. In a point in their lives when so much is still being built and when both the outside and inside worlds are still being discovered, learned, and claimed, songs do become their voice. Music is a vehicle of culture that expresses feelings, creates bridges, promotes friendships, and unites peoples.

The use of songs in the teaching of EFL as a motivating element and as a means of teaching vocabulary, grammatical structures, and transmitting the culture of the target language has been done for a long time now. The purpose of this report is to understand the advantages of using authentic songs in the teaching of English, realize how music is used in our teaching system, how authentic songs can be taught in the classroom to maximize their benefits, understand its effects, explore exercises and techniques used with songs and identify possible problems as well as possible solutions for them. To achieve these goals, a survey aimed at teachers was made, and books by Dale Griffe and Tim Murphey were read, among other studies and publications of great interest which have helped teachers who seek to use songs in their EFL classes.

Because music is such a privileged vehicle of culture, and because the EFL class should not be blindly caged and chained to teaching words and grammar, the usage of songs should also promote the teaching of English language culture in the classroom, making our student culturally richer and more linguistically capable. Understanding how this can best be achieved, understanding which exercises to use and how to use the previously mentioned authentic materials to explore culture is of utmost importance in teaching EFL.

**Keywords:** *Foreign language teaching; English; using songs in TEFL; Music and Culture in TEFL; song-based exercises.*

## **Índice**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	2
1.1 Contexto sócio-educativo .....	2
1.2 A Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio .....	3
1.3 Oferta formativa.....	4
1.4 Projecto Educativo .....	5
1.4 Caracterização da turma .....	5
<b>SÍNTESE</b> .....	6
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	7
2.1 Apresentação do estagiário.....	7
2.2 Expectativas e desafios do Estágio .....	8
2.3 Actividades lectivas .....	9
2.3.1 Reflexão Pedagógica .....	9
2.3.2 Prática de docência a outros níveis.....	10
2.3.3 Prática de docência de Inglês a discentes não ouvintes .....	10
2.3.4 Outras experiências de prática lectiva .....	11
2.4 Actividades extra-lectivas .....	11
2.4.1 Participação em reuniões .....	12
2.4.2 Participação em actividades extra-curriculares .....	12
<b>SÍNTESE</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	14
3.1 A música na sala de aula .....	14
3.1.1 Motivos para a música no Ensino.....	14
3.1.2 Motivos para a música no Ensino de Línguas.....	16
3.1.3 Actividades com canções para aprendizagem do Inglês.....	19
3.1.4 Objectivos .....	24
3.1.5 Escolha de canções .....	25
3.1.6 Possíveis desafios .....	26
3.2 Cultura.....	29
3.2.1 O conceito de Cultura no presente relatório.....	29

3.2.2 A Cultura no Ensino das Línguas.....	30
3.2.3 A Cultura Americana.....	31
3.2.4 A Cultura Americana na aula de Inglês.....	33
3.2.5 Possíveis desafios.....	33
3.3 Experiências didáticas: tópicos, objectivos, pontos fortes e aspectos a melhorar.....	35
3.3.1 Proposta didáctica 1 (8 de Novembro de 2021).....	35
3.3.2 Proposta didáctica 2 (1 de Fevereiro de 2022).....	38
3.3.3 Proposta didáctica 3 (8 de Fevereiro de 2022).....	41
3.3.4 Proposta didáctica 4 (24 de Março de 2022).....	44
3.4 Reflexão final sobre as experiências didáticas.....	46
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>48</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>49</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>52</b>
ANEXO A.....	52
ANEXO B.....	54
ANEXO C.....	54
ANEXO D.....	56
ANEXO E.....	57
ANEXO F.....	58
ANEXO G.....	59

**“Music is everybody’s possession. It’s only publishers who think that people own it.”**

-John Lennon

**“I’m a spokesman for myself. It just so happens that there's a bunch of people that are concerned with what I have to say. I find that frightening at times because I'm just as confused as most people. I don't have the answers for anything.”**

– Kurt Cobain

**“So every dream I ever dreamed has come true a hundred times...I learned very early in life that: ‘Without a song, the day would never end; without a song, a man ain’t got a friend; without a song, the road would never bend - without a song.’ So I keep singing a song.”**

- Elvis Presley



Este trabalho foi escrito ao abrigo do antigo Acordo Ortográfico.

## **INTRODUÇÃO**

O relatório de estágio que constitui este documento reflecte o pensamento (e a razão) sobre a utilização de canções anglo-americanas e a importância da Cultura no ensino da língua Inglesa, partindo da experiência obtida durante o meu estágio curricular, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O presente documento encontra-se dividido em três partes. A primeira parte apresenta a cidade de Coimbra e a Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, na qual foi realizado o estágio, contendo, igualmente, a caracterização da turma que me foi atribuída durante o ano lectivo em questão. A segunda parte do documento apresenta o professor estagiário, explicando o percurso académico, os motivos conducentes à docência do Inglês, bem como uma reflexão sobre o estágio *per se*, nomeadamente as aulas leccionadas e os grandes desafios previstos e os que foram realmente encontrados.

A componente monográfica do relatório encontra-se na terceira parte do documento. Nela, para além de explicar a escolha do tema, demonstrarei a importância da música anglo-americana e da Cultura nas aulas de Inglês, apresentando, igualmente, propostas de didactização que visam potencializar ao máximo as canções na sala de aula, bem como a exploração da Cultura. Este Relatório termina com uma conclusão, que procura reflectir, de modo crítico, suficientemente sucinto, porém explícito, sobre o que foi anteriormente apresentado.

## CAPÍTULO 1

O presente capítulo tem por objectivo a contextualização do meio no qual se realizou a minha prática pedagógica, reflectindo sobre o estabelecimento de ensino, a oferta formativa e o projecto educativo da escola.

### 1.1 Contexto sócio-educativo

O estágio relatado no presente documento foi realizado em Santa Clara, Coimbra. A cidade de Coimbra é uma das cidades com maior importância histórica na finisterra europeia. Terá sido em Coimbra que nasceu D. Afonso Henriques, o Conquistador, que tornou a cidade sede do Reino, cidade essa onde El-Rei se encontra sepultado, bem como seu filho, D. Sancho I, O Povoador. A importância de Coimbra volta a destacar-se quando a universidade fundada por D. Dinis, esposo da Rainha Isabel de Aragão, padroeira da cidade, passa para Coimbra pela mão de D. João III, no ano de 1537, tornando-a um dos maiores centros intelectuais da Europa. Com o intuito de estudar na Universidade de Coimbra, viveram na cidade nomes incontornáveis da História e Cultura portuguesa, estando, entre os seus *alumni*, nomes como os de Luís Vaz de Camões, Sebastião José de Carvalho e Melo, Antero Tarquínio de Quental, Teófilo Braga, Ernesto Rudolfo Hintze Ribeiro e Alexandre José de Linhares Furtado. Dada a riqueza histórico-cultural mencionada, Coimbra tornou-se Cidade Património Mundial da Humanidade em 2013.

Hodiernamente, segundo os dados dos censos<sup>1</sup> de 2021, Coimbra possui 140 796 habitantes. À disposição da população conimbricense estão, segundo as informações da página de *Internet* da Câmara Municipal de Coimbra<sup>2</sup>, 71 escolas básicas ou secundárias com 3445 alunos distribuídos por 159 turmas. Segundo a carta educativa<sup>3</sup> do município de Coimbra, o ensino privado constitui 46% da oferta do ensino básico e secundário, verificando-se a maior incidência no primeiro.

---

<sup>1</sup> Censos disponíveis em [https://www.ine.pt/scripts/db\\_censos\\_2021.html](https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html)

<sup>2</sup> Disponível em [https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2019/02/rede\\_escolar\\_21\\_22-vf.pdf](https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2019/02/rede_escolar_21_22-vf.pdf)

<sup>3</sup> Disponível em <https://www.cm-coimbra.pt/wp-content/uploads/2018/02/carta-educativa.pdf>

## 1.2 A Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio

Recebendo o seu nome de um dos mais proeminentes poetas conimbricenses do Séc. XIX, a Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio integra, desde 2012, o Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, o qual engloba, igualmente, a Escola Secundária Jaime Cortesão (sede do agrupamento), a Escola Básica N.º 2 de São Silvestre, 16 escolas do 1.º Ciclo e 10 jardins de infância. Na sua página da *Internet*<sup>4</sup>, o agrupamento afirma-se como *um Agrupamento de Tod@s para Tod@s* e, no plano anual de actividades<sup>5</sup> referente a 2020-2021, define, entre os seus objectivos gerais, a inclusão, a diversidade cultural e a comunidade. No presente ano lectivo, a escola inscreveu-se, também, no programa Eco-Escolas<sup>6</sup>.

Geograficamente, a escola Silva Gaio situa-se na margem direita do rio Mondego, na Rua Luís António Verney, freguesia de Santa Clara, concelho e distrito de Coimbra, tendo defronte o Estádio Universitário onde a escola funcionou até 1980 e onde hoje funcionam, para além de aulas da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, os treinos de diversas secções desportivas da Associação Académica de Coimbra, bem como uma cantina universitária que pode ser frequentada pelos docentes da escola.

Arquitectonicamente, vemos que a escola se divide em 6 blocos, possuindo, ainda, uma cantina e um campo desportivo alcatroado, permitindo que as aulas de Educação Física sejam ministradas tanto no interior como no exterior. No bloco central, encontramos a recepção, a reprografia e o bar, estando a sala de reuniões, o gabinete da direcção e a sala de professores no andar superior. Na sala de professores, podemos encontrar 3 computadores de secretária com ligação à *Internet* e uma impressora multifunções, acesso a diversos manuais escolares e um bar.

Informaticamente, para além do já mencionado equipamento presente na sala de professores, todas as salas de aula possuem um computador, alto-falantes e um projector. Apesar de funcionais, os equipamentos em si são já algo antigos, impedindo uma melhor actualização dos programas instalados nos computadores. No bloco 6, local onde funciona a

---

<sup>4</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/>

<sup>5</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/documento/1/238/plano-anual-de-atividades-do-agrupamento-2020-2021>

<sup>6</sup> <https://ecoescolas.abae.pt/>

biblioteca dos alunos, existem, à disposição dos discentes, computadores com ligação à *Internet* para que possa ser realizada pesquisa, bem como trabalhos.

Um dos aspectos mais salientes relativamente a outros estabelecimentos de ensino, e dos quais a escola mais se orgulha, é a inclusão que proporciona tanto aos discentes como ao pessoal docente e não docente. Na já referida página de *Internet* do agrupamento, verificamos que se trata de uma escola de referência para a educação bilingue (EREB)<sup>7</sup>. O contributo para a sociedade através da inclusão positiva proporcionada é altamente louvável, não somente no *curriculum*, mas também no ambiente inter-discentes que podemos verificar durante os intervalos, onde os alunos se ajudam mutuamente, colmatando necessidades, sendo um exemplo veemente do que o que devemos aspirar a ser como sociedade.

### 1.3 Oferta formativa

O Agrupamento possibilita a adultos e a jovens que não estejam integrados nem no ensino, nem no mercado de trabalho, a possibilidade de concluírem o Ensino Básico e Secundário, podendo obter qualificação profissional através do Centro Qualifica. O Centro Qualifica *é uma estrutura do Sistema Nacional de Qualificações e tem como principal objetivo proporcionar aos jovens e adultos um serviço de informação, orientação e encaminhamento para uma oferta formativa que lhes permita a obtenção de uma qualificação escolar e/ou profissional.*<sup>8</sup>

O Agrupamento de Escolas Coimbra Centro oferece, para além do ensino regular, diversos cursos profissionais, tais como Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Desporto, Técnico de Organização de Eventos e Técnico de Acção Educativa<sup>9</sup>, bem como cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos). Os cursos EFA proporcionam *um percurso flexível de formação, de duração variável, especificamente dirigido a adultos, que permite o desenvolvimento de competências sociais, científicas e simultaneamente a obtenção de um nível básico ou do nível secundário de educação.*<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/agrupamento/escola/2/poeta-manuel-da-silva-gaio>

<sup>8</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/servicos/centro-qualifica>

<sup>9</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/alunos/oferta-formativa>

<sup>10</sup> [https://anqep.gov.pt/np4/Curso\\_Educacao\\_Formacao\\_Adultos.html](https://anqep.gov.pt/np4/Curso_Educacao_Formacao_Adultos.html)

#### 1.4 Projecto Educativo

A informação seguidamente apresentada é proveniente do projecto educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro<sup>11</sup>. Na altura da redacção do documento, estavam matriculados 1826 alunos no agrupamento. A escola acolhe alunos de diversas nacionalidades, notando-se uma particular ênfase nos alunos oriundos do Brasil, e, apresentando-se o agrupamento como “Escola inclusiva e intercultural”, existe a leccionação de Português Língua Não Materna (PLNM) para todos os alunos que desta oferta beneficiem. A oferta procura, colmatando as mais diversas necessidades, uma educação inclusiva, beneficiando a comunidade em que a escola se insere. De referenciar, também, conforme dito anteriormente, que o agrupamento tem oferta formativa de níveis Básico e Secundário para adultos.

De modo a apoiar estudantes-atletas que tenham o estatuto de alta competição (ou seja, integrados em selecções nacionais e com potencial de talento desportivo) a escola faz, desde 2017-2018, parte do projecto Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE)<sup>12</sup>. Assim, estudantes que tenham aspirações desportivas a nível de alta competição poderão, caso reúnam os requisitos necessários, beneficiar do estatuto estudante-atleta, podendo assim conciliar os seus treinos com a vida escolar.

Como missão, o projecto educativo propõe-se *prestar um serviço público de educação e formação de qualidade* inclusivo capaz de ver as diferenças de cada pessoa como vantagens que deverão ser aproveitadas em prol da sociedade, promovendo a inclusão e a interculturalidade, contribuindo para o espírito democrático que deve pautar a nossa sociedade, não apenas no presente, mas, especialmente, preparando para o futuro. Nestes valores, encontramos as mais nobres ideias que guiaram o pináculo das civilizações históricas e que são a verdadeira fundação do que devemos tentar ser como comunidade (liberdade, equidade, integridade, inclusão, respeito, solidariedade, entre muitas outras mais).

#### 1.4 Caracterização da turma

A turma à qual foram ministradas as aulas de Inglês, sob a orientação do Dr. Néilson Soares, docente responsável pela disciplina, para avaliação do estágio, foi uma turma do 9.º ano<sup>13</sup>. A turma era constituída por 19 alunos, dos quais 8 são raparigas e 11 são rapazes, tendo

---

<sup>11</sup> <https://www.aecoimbracentro.pt/documento/1/92/projeto-educativo>

<sup>12</sup> <https://desportoescolar.dge.mec.pt/unidade-de-apoio-ao-alto-rendimento-na-escola>

<sup>13</sup> Agradeço à Sr.ª Directora de Turma, a Dr.ª Maria Odete Urbano Batista, a informação gentilmente cedida.

idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Os alunos eram provenientes da Escola Poeta Manuel da Silva Gaio, tendo transitado de uma turma do 8.º ano. Relativamente a apoios, 8 alunos beneficiavam de auxílios económicos, com 7 alunos de escalão A e 1 aluno de escalão B. Quanto ao desempenho escolar, um dos alunos apresentava uma retenção no Primeiro Ciclo e no 8.º ano de escolaridade. No âmbito das medidas do Decreto-Lei 54/2018, um aluno usufruía de medidas selectivas e universais e um outro usufruía de medidas universais. Havia um aluno a usufruir de um Plano de Melhoria das Aprendizagens e outro tinha sido proposto para o Quadro de Mérito Académico no ano lectivo anterior.

De acordo com as propostas do ano anterior, que aspiravam a mitigar as dificuldades evidenciadas ao longo desse ano lectivo, alguns alunos tiveram propostas para frequência de apoios, nomeadamente Apoio Tutorial Específico, Tutoria, apoio no Centro de Apoio à Aprendizagem, apoio pelos Serviços de Psicologia e Orientação e da Educação Especial.

### **SÍNTESE**

Apesar da diversidade da comunidade escolar, os alunos são um conjunto saudavelmente unido, nunca desprovidos da sua individualidade. A Escola tudo faz para que todos tenham à sua disposição um ambiente de amizade e entreajuda, promovendo um espírito de união e solidariedade que é um exemplo para qualquer sociedade. Realço, também, a maneira como os professores são acolhidos, havendo um excelente espírito entre os docentes, que promove um excelente ambiente de trabalho e cooperação.

## **CAPÍTULO 2**

O presente capítulo incide sobre a Prática Pedagógica Supervisionada que desenvolvi ao longo do ano lectivo na Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio, em Coimbra. Para além da reflexão sobre o estágio, farei uma breve narração sobre o meu percurso académico e profissional, bem como sobre o caminho que me conduziu à docência.

### **2.1 Apresentação do estagiário**

Nascido na cidade de Ponta Delgada, ilha de São Miguel, arquipélago dos Açores, sou, como muitos conterrâneos meus, fruto de uma família multicultural, sendo a minha mãe micaelense e o meu pai descendente de famílias estado-unidenses. Estando eu sempre entre Arrifes e Fall River, cresci com o inglês de Boston e o português com sabor a malassadas, laranjada e queijadas da vila. Todavia, foi em Coimbra que concluí o Ensino Secundário e foi na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra que concluí a Licenciatura em Línguas Modernas.

Embora possa parecer que a escolha do Mestrado em Ensino de Inglês tenha apenas surgido como uma mera progressão natural resultante das opções que a Licenciatura me proporcionou, a verdade é que a própria Licenciatura foi escolhida tendo em mente a docência do Inglês. Olhando para trás, constato que o ensino sempre esteve presente na minha vida: ainda sendo aluno, já ensinava Inglês aos meus colegas de escola em aulas particulares. Dada a minha enorme paixão pela música, aprendi piano sob a formal e exigente batuta do Professor Jean-François Beuchat e, às escondidas, seguindo os rebeldes acordes de Kurt Cobain e Elvis Presley, aprendi guitarra. Em pouco tempo, já ensinava música a vários amigos e colegas. Outra grande paixão minha reside nas artes marciais, as quais pratico há quase três décadas. Concluí o curso de treinador de Judo ainda durante os meus tempos de competição Sênior, de modo a poder dar aulas da modalidade.

Relativamente à docência de línguas estrangeiras, dei aulas de Inglês e de Espanhol em diversos centros de estudo; ensinei Português do Quotidiano a refugiados Sírios e Eritreus numa fundação de solidariedade social e, mais recentemente, ensinei Português a alunos da Roménia, através de uma empresa sediada em Bucareste e dedicada exclusivamente ao ensino e promoção da língua e da Cultura portuguesas. Esta última experiência foi particularmente gratificante pela liberdade de criação de materiais didácticos que me foi concedida. Tal liberdade resultou na criação do “Cantinho da Música”, um espaço em cada aula dedicado ao



uso de música para o ensino da língua e da Cultura de Portugal e que teve uma excelente recepção por parte dos alunos, professores e escola. Durante todos estes anos e em todas as experiências, ensinar os outros não foi visto como apenas uma profissão, mas sim como um modo de viver.

## 2.2 Expectativas e desafios do Estágio

Nada termina que não seja para dar lugar a algo novo. A linha entre “o fim de” e “o início de” é tão ténue que, por vezes, se torna dúbia a sua real existência. Terminar o estágio é o fim de uma longa jornada, mas, talvez até mais importante, o tão aguardado início da minha carreira como professor de Inglês no 3.º ciclo e Ensino Secundário. No início deste ano lectivo, contemplando o início do estágio, perspectivava alguns desafios árduos, mas os mesmos eram já então vastamente suplantados pelas expectativas positivas que tinha.

Entre os desafios, via a minha inclusão na escola, nomeadamente entre os docentes e o pessoal não docente. Como eu seria acolhido era uma questão que me causava uma perturbadora ansiedade, ao ponto de, mentalmente, ensaiar, qual Goliádkin<sup>14</sup>, os mais diversos possíveis cenários de interacção. Outro grande desafio que antecipava era o rigoroso cumprimento cronométrico dos planos de aula e das suas diversas partes constituintes. Ocupava-me a mente a possibilidade de que, numa aula, houvesse alguma pergunta que eu não soubesse responder. Felizmente, nenhum destes desafios se concretizou como problema. Tanto os professores da escola como o pessoal não docente revelaram-se extremamente acolhedores e prestáveis, sendo de salientar a existência de um excelente ambiente na sala de professores. Quanto ao cumprimento dos planos de aula do ponto de vista cronométrico, com pouquíssimas excepções, foi sempre dentro do desejado.

Entre as expectativas, tinha a esperança de conseguir, dada a minha vasta experiência com jovens de igual idade, ter uma interacção extremamente positiva com o corpo discente. Esperava, também, explorar e dar a conhecer alguns elementos culturais através de material genuíno artístico, como música, poemas e pequenos contos. Paralelamente, um dos problemas com que muitos professores se deparam é a projecção da voz, especialmente em plena pandemia e tendo de usar máscara, mas, devido a muitos anos de prática em palcos e a factores genéticos,

---

<sup>14</sup> Personagem principal da obra “O Duplo” de Fiódor Dostoiévski.

parti confiante de que não teria dificuldades em ser ouvido. Todas estas expectativas foram recompensadas com sucesso.

Como nada é perfeito e existe sempre espaço para melhoria, creio que devo moderar as expectativas sobre o que é possível alcançar e explorar no decorrer de uma aula de Inglês, respeitando as capacidades dos estudantes. Creio, igualmente, que devo ter mais cuidado com a escolha dos vocábulos que utilizo, passando a usar um registo e nível mais apropriados para o Inglês dos discentes.

### **2.3 Actividades lectivas**

Relativamente às aulas observadas, ministrei aulas formativas e aulas avaliativas, perfazendo um total de 18 aulas. Graças ao Dr. Néelson Soares, tive a oportunidade de melhorar todas as aulas que dei através da metodologia que ele me propôs: repetir a aula no dia seguinte com uma turma do mesmo nível. Esta metodologia, que explica o número de aulas, foi extremamente benéfica e enriquecedora, pois permitiu-me seguir os conselhos e recomendações pós-aula do Dr. Néelson, pondo-os em prática no dia seguinte. Acredito plenamente que é uma metodologia que poderá ajudar futuros professores estagiários (e cujo mérito me esgota os superlativos). Imaginemos a prática de um exercício de escalas numa aula de piano. Imaginemos que, após percorrer atabalhoadamente o teclado, o professor diz que os dedos foram usados incorrectamente, sem dar oportunidade a uma repetição de dito exercício. Nenhum pianista progrediria assim. Imaginemos que o Judo era desprovido de *Uchi Komi* (repetição das técnicas). Como poderia um atleta aperfeiçoar-se? Como pode, então, um professor estagiário aperfeiçoar a sua aula se apenas tiver uma lista do que poderia ter sido melhor sem que tente, efectivamente, melhorar perante alguém capaz de avaliar e ajudar? Após cada repetição, a confiança perante os alunos aumenta exponencialmente, o que tem efeito nas aulas seguintes.

#### **2.3.1 Reflexão Pedagógica**

As aulas ministradas ao 9.º ano, com duração de 90 minutos, tiveram os seguintes temas: *Past Continuous*; *Music*; *Technology: Vocabulary*; *Technology: The Internet*; *Being a Celebrity*. Em todas estas aulas esteve presente a música, cuja exploração didáctica, como irei mostrar no capítulo seguinte, variou o mais possível. Houve, igualmente, uma preocupação em contextualizar culturalmente os materiais utilizados. Nestas aulas, tive a oportunidade de conhecer os alunos e de deixar que eles me conhecessem, descobrindo as suas preferências

artísticas e outros gostos, construindo, assim, laços genuínos com eles que serviram de ponte nas aulas (e fora delas) para que pudesse captar melhor a atenção dos estudantes para o tópico de cada aula. As aulas foram, assim, preparadas tendo em mente os interesses dos alunos, tornando-se um trabalho prazeroso, muito ao contrário de um plano de aula “padrão”, tanto para mim como para os discentes; um menu feito a pensar em quem o iria degustar ao invés de uma simples e meramente funcional refeição congelada, que resulta, mas não vai mais além.

### **2.3.2 Prática de docência a outros níveis**

Para além das aulas acima mencionadas, foi-me proporcionada a possibilidade de leccionar aulas a turmas de outros níveis, de modo a adquirir o máximo de experiência possível nos diversos escalões etários que encontrarei como professor. Leccionei aulas focadas em aspectos gramaticais (*Present Continuous*), em léxico (*Means of Transportation*) e aulas que continham objectivos pragmáticos para além da linguística (*Internet Safety Tips*), as quais aproveitei para testar o uso de canções no ensino do Inglês. Tive também a oportunidade de acompanhar as turmas em testes. Estas aulas foram dadas a duas turmas do 6.º ano. Como pré-adolescentes que são os estudantes destas turmas, o seu comportamento em sala de aula difere em muito do dos estudantes do 9.º ano, algo que obrigou a uma relação diferente com os alunos. São crianças cujo fim do intervalo amordaça com uma máscara, medida essencial para conviver durante uma pandemia (e sobreviver) que, talvez, nem sempre lhes tenha parecido compreensível ou justa. Para todas as crianças, o tempo na escola é, igualmente, tempo de socializar e de criar/solidificar amizades, e nesta faixa etária isso é ainda mais notório e provido de energia, de modo que transborda para o tempo de aula. Isto obrigou-me a um ritmo de aula diferente, dando menos espaço a pausas que pudessem, num ápice, tornar-se em conversas paralelas. Como nativos digitais a quem o “copiar/colar” faz parte da vida tanto como respirar, copiar do quadro parece-lhes fútil e demasiadamente laborioso; todavia, mesmo perante os inúmeros pedidos de clemência, nunca cedi ao “podemos não escrever?” pois sei que a prática da escrita é essencial numa língua estrangeira.

### **2.3.3 Prática de docência de Inglês a discentes não ouvintes**

Tive, também, o privilégio de leccionar a uma turma de alunas não ouvintes. Tratou-se de uma experiência quase inefável pela positiva. As aulas tiveram o auxílio da intérprete que acompanha as alunas e revelaram um mundo de possibilidades que me era desconhecido até

então. Fiquei positivamente surpreendido ao saber que uma das disciplinas favoritas de uma das alunas era a Educação Musical e que ela, tal como eu, sentia enorme conforto e bem-estar ao tocar guitarra. Antes desta oportunidade, não pensava que fosse de todo possível ensinar Inglês a alunos com perda total da audição sem a intervenção directa de um professor de Inglês que soubesse linguagem gestual e de um *curriculum* profundamente adaptado. Nada poderia estar mais longe da realidade: existe uma modesta adaptação do *curriculum* e, como referi anteriormente, tinha o auxílio da intérprete, pelo que não necessitei de saber linguagem gestual portuguesa para leccionar. Tive, igualmente, a oportunidade de acompanhar as alunas durante um teste formativo e de ajudar na correcção do mesmo, criando uma grelha de avaliação, grelha essa que desenvolvi através de um programa de folha de cálculo. Foi-me, igualmente, lançado o desafio de definir as cotações para cada pergunta do teste. No final, senti-me extremamente grato por poder contribuir para algo tão transcendente e belo – ajudar - e pelo modo como fui aceite pelas alunas no “seu” mundo (mundo que é positivamente partilhado com os colegas ouvintes que, por sua iniciativa, aprenderam Linguagem Gestual Portuguesa), apesar dos meus receios iniciais. Em suma, esta foi uma experiência que gostaria de repetir ao longo da minha futura carreira na docência.

#### **2.3.4 Outras experiências de prática lectiva**

Em certas ocasiões, de modo a agilizar o normal funcionamento da escola, dei aulas de substituição, aproveitando sempre tais oportunidades para ganhar ainda mais experiência. Tais ocasiões providenciaram-me momentos fulcrais para conhecer ainda melhor os alunos e criar laços com todos, laços esses que, com o decorrer do tempo, se revelaram uma mais-valia durante a prática pedagógica supervisionada. Por força das circunstâncias, nem sempre houve a possibilidade de ser antecipadamente avisado e, portanto, estar previamente preparado, pois, nalgumas vezes, por motivos de força maior, a própria escola só soube que precisaria de mim no próprio dia. Estas experiências, apesar de desafiantes, foram muito positivas, pois ajudaram-me a ter sempre algo pronto para qualquer emergência e a estar à vontade com o imprevisto que, seguramente, acontecerá diversas vezes no meu futuro como docente.

#### **2.4 Actividades extra-lectivas**

A escola não existe apenas no plano das aulas, embora seja a ele que muitos a associem. Para que eu percebesse os demais planos da realidade escolar, participei em diversas actividades extra-lectivas, as quais explanarei de seguida.

### 2.4.1 Participação em reuniões

Durante o ano lectivo, a convite do Dr. Nelson Soares e com autorização da Direcção, assisti a diversas reuniões, passando por reuniões de direcção de turma ou de avaliação a reuniões com editoras para escolha de livros. Tive, igualmente, a oportunidade de ver como são atribuídas as notas através do projecto adoptado pela escola, o MAIA<sup>15</sup>. O intuito foi que eu tomasse conhecimento desta outra faceta do funcionamento da escola, a qual, não raras vezes, é descurada por quem não está ligado ao ensino.

### 2.4.2 Participação em actividades extra-curriculares

De modo a enriquecer o quotidiano de docentes, pessoal não docente e discentes, diversas actividades foram realizadas na escola ao longo do ano lectivo. Estas actividades não só adornaram a escola, como a enriqueceram culturalmente: do presépio e árvores de Natal aos trabalhos alusivos ao Dia das Bruxas (realizados pelos alunos com material reciclável), da recolha de rolhas de cortiça, depositadas no simpático Sr. Rolhinhos (boneco repositor de cortiça criado com rolhas e assim apelidado pelos alunos), à celebração dos afectos - projecto no qual participei a convite da Escola, traduzindo uma simples porém poderosa frase para Árabe (*Ana uhibbuki*) e Japonês (*Suki Desu*).

Tentando corresponder ao espírito evidenciado no parágrafo anterior, tentei dinamizar algumas actividades, as quais consistiriam num concerto-piquenique pela paz e na produção de um documentário sobre a música anglófona. No início do ano lectivo, não perspectivava que o concerto tivesse um propósito activista, todavia os repreensíveis acontecimentos bélicos que ocorreram durante o ano impuseram que se lembrasse a importância da paz entre todos. Infelizmente, depois de vários ensaios por via telemática, o concerto teve de ser cancelado devido à situação pandémica que o mundo vivia e de outros constrangimentos de saúde e tempo. Embora o concerto não se tenha realizado, elaborei o documentário que ofereci à escola. Este foca-se no período musical e movimentos pertencentes ao chamado “Século Americano”.

## SÍNTESE

Concluindo, a minha experiência na Escola Básica Silva Gaio durante o presente ano lectivo (re)aproximou-me do quotidiano escolar, e fê-lo em vários campos. Aproximou-me dos alunos fora da sala de aula, que sempre vinham a correr para me contar a última novidade ou

---

<sup>15</sup> Disponível em <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

simplesmente porque sim, e aproximou-me deles na sala de aula, fazendo-me aprender a comunicar com eles como amigo, sem deixar de ser professor, e como professor, sem deixar de ser amigo.

Tive, também, a oportunidade de pôr em prática o que aprendi durante o primeiro ano do mestrado, vendo como se aplica em campo e preparando-me da melhor forma possível para o meu futuro na docência.

## CAPÍTULO 3

*“How beautiful would it be if our schools and our education program showed how music is a combination of many different cultures, and cultures are an expression of many kinds of music? There’s a lot for our students, not only from a musical perspective, but also from a global perspective and in showing them how they fit in as part of a bigger world.”<sup>16</sup>*  
Miguel Cardona (Secretário da Educação dos Estados Unidos, Julho de 2021)

### 3.1 A música na sala de aula

O presente capítulo incide sobre o tema didáctico-científico investigado e explorado durante o meu Estágio Curricular na Escola Básica Poeta Manuel da Silva Gaio. Começarei por elencar os principais motivos para o uso de canções no ensino, em sentido lato, e no ensino de Inglês, mais especificamente. Posteriormente, serão apresentadas propostas de actividades para o uso de canções nas aulas de Inglês, nas quais descrevo igualmente os respectivos procedimentos. De seguida, procurar-se-á explicitar quais os objectivos do uso da música na sala de aula. Finalmente, são enumerados os potenciais constrangimentos gerados pelo uso da música no ensino do Inglês.

#### 3.1.1 Motivos para a música no ensino

É difícil negar que a música existe, com menor ou maior expressão, na vida de quase todos nós. Todas as Culturas conhecidas apresentam algum tipo de expressão musical, seja rítmica e melódica ou meramente mais rítmica. Essa expressão acompanha-nos ao longo da nossa história enquanto seres humanos, tendo a peça de música mais antiga conhecida, o hino hurrita dedicado à deusa *Nikkal*, quase 3500 anos. A palavra “música” tem origem grega, no entanto, ao procurarmos a definição de música nos dicionários e enciclopédias, deparamo-nos com definições demasiado vãs e desprovidas daquilo que a música realmente representa e evoca. No dicionário *Longman*, encontramos as seguintes entradas referentes a música: “a series of sounds made by instruments or voices in a way that is pleasant or exciting; the art of writing or playing music; a set of written marks representing music, or paper with the written marks on it.”; no *Dicionário da Língua Portuguesa* de 1989 da Porto Editora define-se música como “arte que ensina a tocar ou a cantar” e no *Dicionário Dom Quixote da Língua Portuguesa* de 2000, de José Pedro Machado, define-se como “Arte que ensina a cantar, a tocar

---

<sup>16</sup> Disponível em <https://www.savethemusic.org/blog/music-ed-quotes/>

ou a combinar os sons de maneira agradável. A teoria respectiva. Concerto. Composição musical; a sua execução; o papel em que está escrita. Orquestra; banda; filarmónica.”

Se tais definições parecem insípidas é porque, sem dúvida, o são. A música é uma parte tão fulcral da nossa História que explicar o que ela é num dicionário parece acontecer apenas por obrigatoriedade, como definir comer, beber ou respirar. Reconheço que definir em todos os aspectos algo que provoca reacções no sistema límbico, sendo capaz de fazer libertar dopamina e serotonina, seja, indubitavelmente, uma tarefa hercúlea. Pode evocar euforia, alegria, tristeza ou raiva. É um espelho que reflecte a Cultura em que nasce e é, ao mesmo tempo, essa mesma Cultura.

Estando a música tão presente de todos nós, usá-la como instrumento didáctico é um passo lógico. Usadas apropriadamente, as canções tornam-se num agente motivador. Num inquérito realizado por mim e destinado a professores de escola (ver secção 3.1.2 abaixo), 83% dos inquiridos admitiu recorrer a canções nas suas aulas. Estes resultados confirmam os dados obtidos por Degrave (2019), cujos inquéritos revelaram igualmente que os docentes acreditam que a música cria um bom ambiente na aula, ajudando a relaxar os alunos. Os dados vão assim ao encontro do que Ahmad e Rana (2015) defendem ao dizer que a música afecta tanto o humor como o comportamento humano. Segundo Salcedo (2002 p.43), *“Tapping the musical intelligence in the classroom combines the theory of multiple intelligences with actual classroom learning. [...] Thus the function of music becomes that of a teaching tool, similar to audiovisual material, realia, or computer software.”*

Uma quebra na rotina habitual é sempre bem-vinda. É justamente isso que a música proporciona e os alunos agradecem. Recordo-me, durante a minha experiência como aluno, de todas as aulas em que foram utilizadas canções. Tal impacto acabou por se reflectir na minha prática lectiva, mesmo antes de iniciar o estágio pedagógico. Quando comecei a ensinar, cedo decidi utilizar a música como instrumento didáctico, recordando-me do impacto positivo que tal havia produzido em mim enquanto aluno. Esse efeito positivo reproduziu-se sempre nos meus alunos com resultados de relevo na sua aprendizagem. Claro que tal tarefa exigia que eu descobrisse, através de pergunta directa, os seus gostos musicais. Isto proporcionou uma troca cultural professor-aluno que enriqueceu ambas as partes. Na altura, a didactização era feita por instinto ou reutilizando métodos que tinha experienciado enquanto aluno.



### 3.1.2 Motivos para a música no Ensino de Línguas

A previamente mencionada motivação merece novamente destaque, desta vez especificamente no ensino da língua. Harmer (2007) identifica-a como principal catalisador de sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira no seu livro *The practice of English language teaching*, referenciando como tal ficou comprovado durante a II Guerra Mundial. Richards e Rodgers (2016, p.100-102) mencionam como a *Suggestopedia* faz uso da música para o ensino de línguas, usando-a em pano de fundo de modo a que os alunos relaxem. Para além dos outros benefícios evidenciados no ponto anterior, existem, igualmente, benefícios adicionais no uso de canções nas aulas de línguas, particularmente nas de línguas estrangeiras. Salcedo (2002), citando Guglielmino (1986), explica que as canções ligam os hemisférios do cérebro humano, com o hemisfério direito a aprender a melodia e o esquerdo a aprender a letra da canção. Salcedo também defende que, como tanto a música como a língua são adquiridas por via auditiva, os exercícios musicais podem ajudar na aprendizagem da língua.

Durante o ano lectivo, dentro da sala de aula, os alunos estão expostos a uma principal fonte de Inglês falado, ou seja, o docente (Harmer 2004, p. 97). Cada pessoa tem o seu idiolecto, não sendo os docentes excepção. Por mais correctamente que fale um docente (ou incorrectamente, tudo é possível), trata-se apenas de uma forma, limitando, portanto, a aprendizagem dos discentes quanto a variedades do Inglês. Imaginemos toda uma orquestra vestida a rigor, instrumentos preparados, e em que só toca o violino. Pode lá estar a melodia principal, mas tudo o que a audiência está a perder é de um valor incomensurável. Há que fornecer aos alunos a maior variedade possível de formas legítimas de Inglês, ou, como diria Harmer (2007), “Englishes”. A música autêntica é um veículo perfeito para isso, expondo os alunos a vários tipos de Inglês. De acordo com Harmer (2003), em *How to teach English*, “students get better at listening the more they do it” (Harmer, 2003, p. 98). Com uma didactização adequada, a pronúncia melhorará consideravelmente, bem como a utilização da língua. Outra particularidade importante é a quantidade relevante de exercícios que podemos explorar com o uso de uma simples canção, mesmo não sendo o tópico da aula a canção em si. O facto de existir uma miríade de canções para quase qualquer assunto leva-nos a essa vantagem relativamente à exploração.

Sendo a música um veículo de Cultura, partilhar canções com os alunos na sala de aula pode levar a uma aula culturalmente muito mais rica, desde que o professor invista o tempo e

trabalho necessários para tal. Schoepp (2001), em *Songs in ESL classroom*, enumera dois principais motivos para que se usem canções nas aulas de línguas: motivos cognitivos e motivos linguísticos. Nos motivos cognitivos, Schoepp destaca a automaticidade, enquanto que nos motivos linguísticos é evidenciada a importância da apresentação da linguagem coloquial num contexto bastante real. Durante a minha prática pedagógica supervisionada, tive a oportunidade de confirmar isso mesmo, mas também reparei que os alunos tomam algumas expressões como gratuitas e acabam por misturar registos, pelo que a intervenção do professor é necessária para que haja uma correcta compreensão por parte dos alunos da altura e local próprios para certas expressões idiomáticas e certos vocábulos.

Durante a minha pesquisa para o presente relatório, foram encontrados questionários que mostravam como a música era usada na disciplina de Inglês de outros países, porém não fui capaz de encontrar um inquérito actual sobre Portugal. Sabendo que o meu último contacto com o ensino regular do 3.º ciclo e ensino secundário enquanto aluno ocorrera há cerca de duas décadas, senti que necessitava de comprovar o que se passa nas aulas de línguas em Portugal relativamente à música como instrumento de ensino. Precisava, portanto, de uma ferramenta que confirmasse a perspectiva que tinha sobre o uso da música nas aulas de Inglês no ensino regular português; a lógica ditava, portanto, que o passo seguinte fosse a criação de um inquérito que confirmasse a relevância (ou ausência) da música e uso de canções nas aulas de línguas do nosso sistema de ensino e que ajudasse a compreender como é usada.

O inquérito foi composto por cinco questões de escolha múltipla e foi produzido através da plataforma informática Survio<sup>17</sup>, tendo ficado o acesso ao mesmo disponível aos inquiridos para preenchimento através de hiperligação, a qual foi partilhada através de correio-electrónico e do sistema de mensagem directa das diversas redes sociais. Tendo terminado o prazo para acesso ao questionário, este deixou de estar disponível para consulta, pelo que de seguida transcrevo as cinco perguntas que o compõem, estando a total expressividade e comparação dos resultados disponíveis no Anexo C.

**1- É docente de:**

- a) Línguas (Português, Inglês, Espanhol, Alemão, etc.)
- b) Outras disciplinas

---

<sup>17</sup> <http://Survio.com> é uma plataforma que permite a criação gratuita de questionários.

**2- Tem por hábito recorrer a canções nas suas aulas?**

- a) Sim
- b) Não

**3- Se sim, com que frequência?**

- a) Muitas vezes
- b) Poucas vezes
- c) Raramente

**4- Por que motivo(s) recorre a canções nas suas aulas?**

- a) Por ser pertinente para a matéria que está a ser leccionada
- b) Porque vem no manual
- c) Porque gosto de usar música
- d) Porque os alunos gostam
- e) Para dar resposta a situações inesperadas

**5- Que canções prefere?**

- a) Canções didactizadas do manual
- b) Canções autênticas

A primeira pergunta destinou-se a identificar o inquirido relativamente à disciplina leccionada, dividindo entre docentes de línguas e docentes de outras disciplinas. A segunda questão permitiu-me perceber a percentagem de professores que usa canções nas suas aulas, sendo que a terceira complementou a segunda, especificando com que frequência os professores usam canções. A quarta questão destinou-se a identificar a razão pela qual os professores usam canções na sala de aula, de modo a perceber se há uma ligação à matéria leccionada ou se o uso é feito por razões meramente lúdicas. A última questão teve o propósito de revelar se os professores preferem material autêntico quando escolhem as canções.

Após o fecho para contagem, verifiquei que os resultados não derivavam muito do que havia previsto, comprovando o que pensava sobre o uso de canções em ambiente lectivo em Portugal. Dos inquiridos, sendo 83,3% docentes de línguas e os restantes 16,7% docentes de outras disciplinas, 83,7% afirmou ter por hábito recorrer a canções nas suas aulas, recorrendo, do total dos inquiridos, 40% com muita frequência a canções. Quanto ao tipo de canções, a grande maioria (84,1%) disse preferir canções autênticas em vez das providenciadas pelos

manuais. A expressividade dos resultados pode ser consultada nos gráficos providenciados no Anexo C, como referido anteriormente.

Reflectindo nos números, vemos que os docentes portugueses, com particular incidência no ensino das línguas, fazem uso substancial de canções nas suas aulas, não deixando Portugal atrás de outros países onde se ensina EFL. Vemos, também, que existe alguma preocupação para que a música não entre na sala de aula apenas para que se ouça música, com quase 50% dos inquiridos a afirmar que a utiliza por ser relevante para a matéria que esteja a ser leccionada, embora este número devesse ser mais expressivo. Quanto ao material usado, vemos que são poucos os professores a fazer uso das músicas providenciadas pelos manuais. Ao folhear os manuais dos meus alunos, compreendi facilmente o motivo: existe um desfasamento entre o actualmente relevante, o eternamente relevante e aquilo que está nos livros. Encontramos lá canções que foram êxitos num dado ponto no tempo, mas que não conseguiram importância cultural histórica que os fizesse passar o teste do tempo. Isto provoca um afastamento natural por parte dos alunos. Os livros não devem deixar de incluir música, mas deve haver um esforço extra em pesquisa para que sejam canções relevantes para os alunos e proveitosas para os docentes. Não é difícil pensar em nomes eternos – com relevância cultural e histórica inegável - da música cantada em Inglês: Elvis Presley, The Beatles, Nirvana, David Bowie, The Doors, Cream, BB King, Robert Johnson, Queen, Silverchair, Ray Charles, U2, Elton John, Tom Jones, AC/DC, Chuck Berry – poderia continuar, mas existe um limite de caracteres para o presente relatório.

### **3.1.3 Actividades com canções para aprendizagem do Inglês**

Como visto anteriormente, a música pode ser um instrumento de grande relevância numa sala de aula, porém, sem a didactização adequada, ela dificilmente atingirá todo o seu potencial no ensino do Inglês. De seguida, serão apresentadas propostas de exercícios de um conjunto de autores, incluindo algumas minhas, que visam explorar a música na sala de aula. Para a compilação de propostas que se segue, foram feitas leituras de diversos autores que apresentam exercícios e actividades sobre canções, tendo sido escolhidas as mais relevantes para o contexto do estágio. De modo a criar uma apresentação mais organizada, as actividades foram agrupadas. O primeiro grupo contém actividades baseadas em exercícios *cloze* e é composto pelas alíneas a), b), c) e d). O segundo grupo junta as actividades do autor Dale Griffee, sendo composto pelas alíneas e) e f). Finalmente, as últimas três alíneas – g), h) e i) –

apresentam propostas que, apesar de possuírem igual valor, não se enquadram nos grupos que as antecedem, sendo este o único critério para a sua identificação como um terceiro grupo.

#### **a) Exercícios *cloze***

Quando se fala no uso de canções na sala de aula, nomeadamente nas aulas de Línguas, um dos primeiros exercícios em que pensamos são os exercícios *cloze*, ou seja, preencher os espaços em branco (*fill in the blanks*). O procedimento é simples: o professor distribui a letra da música aos alunos, porém a letra está incompleta, havendo espaços em branco. Os espaços em branco são preenchidos pelos alunos enquanto ouvem a canção. Neste tipo de exercício aconselha-se que se passe a música mais do que uma vez, especialmente se a letra for de uma extensão considerável ou se os vocábulos omitidos forem novos para os alunos. Lorenzutti (2014) afirma que, embora os exercícios *cloze* possam ser usados isoladamente, deve haver uma contextualização para maximizar o proveito que se tira do exercício.

#### **b) *Double Gap fill* (Lorenzutti 2014)**

Lorenzutti apresenta, em *Beyond the Gap Fill* (2014, p.15), uma variação do exercício *cloze* tradicional, a que ele chama *Double Gap Fill*. Um dos problemas que Lorenzutti identifica no exercício original é que não obriga necessariamente o aluno a pensar na linguagem (p15). Na versão *Double Gap Fill*, criado para que os alunos tenham presente a linguagem, os alunos começam com uma actividade de *Pre-listening*, normalmente em pares, em que discutem palavras sobre o vocabulário, tendo o professor dito sobre o que devem discutir de modo a que usem o vocabulário relacionado. De seguida, os alunos deverão preencher os espaços em branco antes de ouvir a canção. Para tal, usam palavras que servirão de pista que se encontram entre parêntesis, às quais Lorenzutti chama *Hint Words*. Como numa turma podem aparecer várias sugestões para um espaço em branco, Lorenzutti propõe que os alunos votem nas palavras. Para a primeira sugestão do aluno há um espaço com a letra “G” (*GUESS*) e para a segunda sugestão há um espaço com a letra “A” (*ANSWER*).

**Instructions:** Listen and fill in each blank with the missing word.

Oh, give me a home, where the buffalo \_\_\_\_\_,  
where the deer and the \_\_\_\_\_ play,  
where \_\_\_\_\_ is heard, a  
discouraging \_\_\_\_\_,  
and the skies are not \_\_\_\_\_ all day.

(Lorenzutti, p.16)

**c) Targeted Cloze** (Heyer 2017)

Sandra Heyer (Wordpress<sup>18</sup>), na sua página online intitulada *Songs and Activities for English Language Learners*, apresenta outra versão do exercício: *Targeted Cloze*. O exercício consiste em apagar parte da letra, escolhendo, para isso, palavras que estejam relacionadas, ao invés da escolha aleatória usada no *cloze* normal. A autora adverte para que não se apague mais do que 10% da letra. As palavras que foram retiradas da letra devem ficar num *corpus* na mesma página, com uma letra (ou número) a identificar cada palavra para que os alunos consigam acompanhar a música enquanto anotam a resposta na letra. Segundo a autora, o *Targeted Cloze* melhora a ponte entre o Inglês aprendido na aula e o Inglês do cotidiano (“*real-life English*”).

**d) Selected Underline**

Debruçando-me sobre o exercício *cloze* e suas variações, criei a minha própria versão – *Selected Underline*. Ao contrário do que acontece nos exercícios *cloze*, esta minha variação consiste em não apagar as palavras em que queremos que os alunos se foquem, mas sim deixar toda a letra. O aluno recebe a letra numa folha e tem de sublinhar todas as palavras que encontre na letra relacionadas com o tema da aula. Após os alunos terem terminado, o professor verifica, quadra a quadra, quais as palavras que os alunos encontraram, confirmando ou infirmando. No final, o vídeo da canção é passado com legendas e todas as palavras relacionadas com o tema da aula estão sublinhadas e a negrito ou sublinhadas e numa cor diferente. Aconselho que mesmo que se use uma cor diferente se sublinhe à mesma, caso existam alunos daltônicos presentes. Para reforçar, também é possível sublinhar, usar uma cor diferente e colocar a

<sup>18</sup> <https://sandraheyersongs.com/about-the-activities/>

negrito. Dever-se-á, porém, evitar o uso do itálico de modo a não desfavorecer os alunos disléxicos.

**e) *Mistakes*** (Griffee 1992)

Este exercício proposto por Griffee no seu livro *Songs In Action* (1992, p.34) consiste em, através da música, melhorar a gramática dos alunos. O procedimento é relativamente simples: o professor escolhe uma canção e coloca a letra numa folha, porém não como foi escrita. Erros gramaticais comuns dos alunos irão substituir as formas gramaticais correctas da letra. A letra com erros é dada aos alunos e é pedido a estes que se sublinhem estruturas e palavras que lhes pareçam estar erradas.

Depois de os alunos sublinharem os erros que encontraram, o professor reflecte com os alunos sobre esses mesmos erros, tocando depois a música para que os alunos façam uma verificação final. Griffee menciona, também, que este exercício pode ser usado no início do ano de modo a perceber o nível dos alunos e quais as suas maiores dificuldades.

**f) *Cultural Stereotypes*** (Griffee 1992)

Segundo Griffee (p.152), o uso de canções com estereótipos sobre países anglófonos pode ser usado para aumentar o vocabulário dos alunos e perceber como os alunos reagem perante outras Culturas. O exercício proposto implica que se escolha uma canção que tenha uma imagem estereotipada de um povo (Griffee providencia o exemplo dos americanos como *Cowboys*). Tendo escolhido a canção, o professor deverá arranjar imagens que representem o estereótipo (voltando ao exemplo de Griffee, usar-se-iam imagens de vaqueiros, cavalos, vacas, selas, etc.), mostrar as mesmas aos alunos e pedir-lhes que façam uma lista do que pode ser visualizado nas imagens. De seguida, o professor passa a canção e verifica-se quais das palavras estão na letra da canção. Griffee sugere que se escreva a palavra “*Stereotype*” no quadro para que se faça uma discussão, dando os alunos exemplos de estereótipos, escrevendo, depois, os alunos frases ligadas à Cultura da língua estudada.

Apesar das vantagens apresentadas por Griffe, temos de admitir que, na sua vasta maioria, os estereótipos podem ser nocivos. Tal como nem todos os portugueses adoram fado, futebol e Fátima e nem todos os nipónicos são pródigos em artes marciais, nem todos os americanos têm uma .44 Magnum à cintura quando vão às compras e nem todos os ingleses tomam chá às 5 da tarde. O estereótipo é algo que deve ser levado muito a sério numa aula e

deve, na minha opinião, ser explicado e desconstruído de modo a que os alunos percebam que as comunidades são heterogêneas e não devem ser vistas de modo simplista nem redutor.

**g) *Film Music*** (Tim & Maley 1992)

Tim & Maley (1992, p.43) apresentam um exercício bastante criativo para se usar na sala de aula que, segundo os mesmos, ajuda a praticar *would/might*, a explorar diferentes associações feitas pelos alunos à mesma música e a identificar estereótipos musicais.

Como procedimento, o professor deverá escolher uma música, de preferência desconhecida dos alunos, de acordo com os autores. Será dito aos alunos que se trata do tema de um filme ou de uma série televisiva. Um *hand-out* será distribuído pelos alunos, contendo as seguintes indicações e questões:

- 1 – *Write two or three adjectives to describe the music.*
- 2 – *If this music were the theme for a film or TV series, what would the film be about? (...)*
- 3 – *Where would the action of the film take place, and in what country?*
- 4 – *what would the main character be like? (...)*
- 5 – *What would happen in the film?*
- 6 – *How would it end?*
- 7 – *What would the title be?*

Tendo os alunos lido e compreendido o que lhes é pedido, o professor passará a música e os alunos escreverão as suas respostas, comparando-as, depois, entre si.

**h) *Sing a Song*** (Karen Ludke 2014)

Karen Ludke (2014, p.30) aconselha algo que, de tão óbvio que é, pode passar despercebido: ensinar os alunos a cantar uma canção na língua que está a ser aprendida. Muitas vezes usamos canções para ensinar vocabulário, gramática, etc., usando exercícios como os previamente mencionados ou outros a gosto do professor, caindo, depois, a canção no esquecimento, raramente sendo reaproveitada. Por isso mesmo, a autora aconselha que se escolha uma canção que tenha sido usada recentemente na sala de aula, advertindo para que seja uma canção fácil e com um tempo apropriado. A autora adverte também que alguns alunos poderão sentir-se inibidos relativamente ao acto de cantar perante outros. Perante tal situação, o professor deverá explicar que se trata de um método que visa melhorar as capacidades de fala e pronúncia na língua alvo de modo a incentivar a participação desses alunos e que o canto em si não será avaliado nem julgado. Ludke define três passos: estando os alunos familiarizados com a letra, o professor explica que naquela aula vão cantar; os alunos devem preparar-se para



cantar, levantando-se dos seus lugares e movimentando o corpo, pronunciando, de seguida, palavras na língua alvo e entoando algumas notas como aquecimento; com a letra distribuída em folhas de papel ou no quadro, os alunos acompanham a canção à medida que a mesma é tocada no equipamento áudio da sala. Ludke deixa, também, a possibilidade de fazer um concurso / apresentação no final do ano em que os alunos cantem a sua canção favorita na língua alvo em grupos.

### i) *Enhanced Subtitles*

Muitas vezes, quando os alunos estão a ver um vídeo musical numa aula, mesmo com legendas, poderão não se recordar de certos vocábulos, o que poderá comprometer a compreensão da letra e, claro, o sentido da canção. Tendo isto em mente, desenvolvi um método a que chamei *Enhanced Subtitles*. Quando é mostrado o vídeo musical, este terá legendas em Inglês. Todas as palavras que possam suscitar dúvidas serão acompanhadas por uma imagem que represente o seu significado. Usando um exemplo simples, se na letra estiver *steering wheel*, um volante aparecerá no exacto momento em que tal seja pronunciado e por cima das palavras em questão (caso não haja espaço por cima da palavra, dever-se-á ter em conta a composição da imagem ao escolher a posição onde será colocada). É verdade que requer bastante trabalho, programas de computador avançados e um computador com capacidade de manipular imagens, editar áudio e vídeo e renderizar<sup>19</sup> vídeos, porém o resultado é recompensador, tanto a nível lúdico como didáctico.

### 3.1.4 Objectivos

Para além de reduzir os níveis de *stress*, proporcionar um melhor ambiente de sala de aula e motivar os alunos, sempre que usamos uma canção devemos fazê-lo como objectivo didáctico, ou seja, ser capaz de perceber o que podem os alunos aprender com a canção e como a canção beneficiará o tema tratado na aula. Shayakhmetova *et al.* (2017) afirmam que vários autores identificam a gramática, a pronúncia, o vocabulário, o *listening* e a motivação como aspectos que a música pode facilitar no ensino-aprendizagem; contudo, gostaria de destacar que existe ainda uma outra dimensão que não é aproveitada ao máximo no ensino do Inglês: a

---

<sup>19</sup> Renderizar (ou *Render*) é o processo através do qual uma edição digital, seja de fotos, vídeos ou 3d, se torna um ficheiro permanente de leitura.

Cultura. Reconhecendo, obviamente, a importância dos outros aspectos linguísticos, é, porém, sobre a Cultura que o presente relatório incide.

### 3.1.5 Escolha de canções

Embora qualquer gênero de canção possa ser utilizado com uma didactização adequada, é necessário existir uma ligação entre aquilo que os alunos ouvem, ou seja, aquilo que o cérebro adolescente quer ouvir, e aquilo que o professor leva para a aula. Se essa ligação não existir, a motivação que a música providencia ficará comprometida. É, pois, muito importante pensar na idade do público-alvo. Dificilmente jovens com 14 ou mais anos quererão ouvir *The Counting Count* a cantar contagens num qualquer vídeo retirado da *Sesame Street* ou a *Old Macdonald had a farm*. De igual modo, alunos com 12 anos talvez não estejam preparados para ouvir uma peça de 7 minutos ou mais, como *I want you (She's so Heavy)* (The Beatles), *In the Gadda da Vida* (Iron Butterfly) ou *Visions of Johanna* (Bob Dylan), entre outras, a não ser que se trate de um aluno com aprendizagem formal de Música Clássica e/ou Jazz, habituado a peças mais longas e com arranjos e orquestrações com maior complexidade. Contudo, algumas músicas resultam sempre, como *She loves you* (The Beatles); *Smells Like Teen Spirit* (Nirvana); *Crazy little thing called Love* (Queen), *Imagine* (John Lennon); *Sunday bloody Sunday* (U2), entre outras, devido às suas particularidades rítmicas e melódicas, mas a maioria dos alunos estará dependente da cena musical que se esteja a viver no momento. Os gêneros musicais ganham e perdem influência sob a vontade do todo poderoso Chronos. O que era moda há dez anos é irrelevante e provavelmente desconhecido para um jovem de hoje, tal como uma música que seja lançada hoje será irrelevante para os jovens que estarão no 9.º ou 10.º ano daqui a dez anos – exceptuando, claro, aqueles hinos intemporais que aparecem uma vez ou duas por geração.

Os alunos preferem, portanto, material autêntico e que lhes seja relevante, algo que, segundo o meu inquérito, os nossos professores bem compreendem, uma vez que é o material de eleição da vasta maioria. Talvez se imponha agora a questão sobre a introdução de novo material, novas canções – ou antigas, porém novas para os alunos – na sala de aula. Quando uma canção tem uma relevância cultural de excelência mas é ainda desconhecida dos alunos, não devido à sua duração ou complexidade de orquestração, mas sim por não espelhar a cena musical do momento presente, não deverá o professor fugir da introdução da canção aos alunos, mas sim preocupar-se em criar um bom momento antes da audição da música que

motive os alunos, apresentando o cantor ou banda e explicando o porquê do sucesso e importância daquela canção em particular.

Sendo a música considerada um elemento que melhora o ambiente na sala de aula, Boothe & West (2015) defendem, providenciando o exemplo das canções/paródias de Weird Al Yankovic, o uso de músicas que contenham elementos humorísticos, pois este ajudará a cativar os alunos ainda mais.

Na escolha da canção, Griffee (1992, p.6) sublinha ainda a necessidade de se ter em conta: a hora do dia, o nível linguístico dos alunos, o gosto pessoal do professor (torna-se mais fácil trabalhar uma canção de que se gosta ou, pelo menos, que não se detesta completamente), se é apropriada para a lição e se o professor tem uma cópia legal da mesma (embora, com o advento do *Youtube* e do *Spotify*, o acesso legal às canções tenha sido enormemente facilitado).

### 3.1.6 Possíveis desafios

Apesar de todas as vantagens anteriormente mencionadas, o uso de música na sala de aula não está isento de problemas. Um dos primeiros aspectos a considerar é a sala de aula em si: é a acústica adequada ou irei perturbar as aulas dos colegas nas salas contíguas? Quanto mais graves houver, maior será a possibilidade de a canção se estender para salas além da qual estamos. Griffee (1992, p.8) menciona exactamente esta questão ao dizer que, ao escolher a canção, deve ter-se em conta se a mesma irá perturbar as outras aulas. A solução pode parecer tão simples como baixar o volume, mas, como Murphy não dá descanso, os alunos que se sentam atrás vão deixar de conseguir ouvir. O segredo é, na verdade, o controlo de graves, mas nem todos os docentes o sabem e menos saberão como o fazer.

Outro problema é o facto de ser necessário equipamento para passar a música. Longe vão os dias em que o professor entrava na sala com um volumoso rádio debaixo do braço e de cassete na mão. Estando a música em formato digital e tendo a maior parte das salas de aula computador e colunas, é esse o material usado hoje em dia. Porém, há que estar sempre atento à Lei de Murphy. Se a música estiver numa unidade de armazenamento amovível, pode o computador não ser compatível com a mesma ou não ter *codecs* para o formato do ficheiro que se trouxe. Se, por outro lado, a música for acedida através da *Internet*, a ligação pode estar muito lenta para uma reprodução satisfatória ou até mesmo ser inexistente no exacto momento em que dela necessitamos. Passada a fase em que o computador consegue reproduzir o ficheiro,

todo um novo desafio nasce: as colunas estão ligadas ao computador? Está seleccionada a saída correcta no painel de áudio? As colunas funcionam bem? Claro que o professor pode sempre trazer uma coluna *Bluetooth* de casa com controlo de graves de modo a ultrapassar estes problemas, mas muitos computadores nas escolas não têm *Bluetooth*. Caso seja um vídeo do *Youtube*, acrescenta-se o problema de ter de haver um projector. Havendo projector, o mesmo poderá não funcionar correctamente. É claro que existem muitas maneiras de ultrapassar qualquer problema informático /áudio que se apresente, mas tal necessita de diagnóstico, intervenção (a qual pode implicar substituição de peças) e resolução. Se nas lojas de reparação de equipamento informático estes três passos funcionam na perfeição, numa sala de aula com vinte (ou mais) alunos à espera, a situação tende a ser diferente.

Sendo optimista e pensando que todos os passos anteriormente mencionados foram conseguidos com sucesso, há que destacar outras dificuldades. A própria canção pode acarretar problemas: certos géneros musicais são geralmente conhecidos como tendo um número elevado de batimentos por minuto (um ritmo acelerado, em termos leigos), tal como, por exemplo, o Rap. Na canção *Rap God*, de Eminem (nome artístico de Marshal Matters), verificamos um tempo de 148 BPM e, no seu pico, mais de 6 palavras por segundo; um recorde<sup>20</sup> que foi ultrapassado pelo próprio Eminem com o tema *Godzilla*: 166 BPM e 7.5 palavras por segundo. Para alunos com o nível B1-B2, é, foneticamente, como tentar concentrar no suave som do vento enquanto se está no meio de uma avenida repleta de motos e carros que persistem em buzinar em modo dissonante, ou seja, uma cacofonia que, em vez de motivar, desincentiva o aluno.

Outro problema relevante é o facto de as canções reflectirem a linguagem do quotidiano, ou seja, terem linguagem coloquial. Sem intervenção/explicação do professor, o aluno nunca poderá adivinhar que se trata de um tipo de linguagem que, em certos contextos, não é aceitável e que poderá até levantar sérios problemas culturais quando conversando com um falante nativo: imagine-se um aluno que sai do 12.º ano, vai para uma entrevista de trabalho numa empresa de um país anglófono e, nessa mesma entrevista começa por saudar o entrevistador com um caloroso “*Hello, dude. What’s up, bro?*”. Fará, certamente, impacto, porém não o pretendido. Que fique claro que não há problema algum em saudar desse modo alguém que se

---

<sup>20</sup> <https://www.guinnessworldrecords.com/world-records/620871-fastest-rap-in-a-no-1-single>

conhece bem, porém é totalmente inapropriado para a situação mencionada. Como em qualquer outra língua, também na língua inglesa o registo é de extrema importância.

Um problema ainda mais acentuado deriva do uso de impropérios. Como a música reflecte o estado de alma do artista, poderá conter palavras que, normalmente, seriam evitadas. Ao ouvir os impropérios de uma forma gratuita, os alunos acabam por não se aperceber, mesmo sabendo a tradução literal da palavra, do impacto que estas palavras realmente causam. Quer isto dizer que devemos proteger os nossos alunos de todo e qualquer impropério na sala de aula? Não se trata de uma questão assim tão simples. O aluno tem o direito de ter toda a informação que o professor lhe possa prestar sobre um vocábulo que possa causar problemas, deixando, depois, a escolha de usar tal vocábulo ou não nas possíveis interacções fora da sala de aula com o aluno. Na questão de *Swearing, offensive and taboo language* (SOTL), Wedlock (2020) defende exactamente que a questão do vocabulário sensível deve ser tratada dentro da sala de aula e não, pura e simplesmente, ignorada e evitada. Poderá ser extremamente constrangedor, especialmente para professores falantes nativos de Inglês ou professores bilingues, tratar de tal tema, mas Wedlock (2020 p.34) aponta vantagens significativas para que o seu ensino seja feito na aula, uma vez que os alunos já estão expostos a tais vocábulos e expressões através de meios como títulos de livros, filmes, programas de televisão ou letras de canções.

Outra questão a considerar no uso de canções na aula de Inglês é a presença de alunos com dificuldades auditivas. Os problemas auditivos manifestam-se em diferentes graus, por isso o professor deverá saber, de antemão, qual a capacidade auditiva dos alunos com dificuldades nesse campo. Caso seja leve a moderada, o professor poderá sentar os alunos o mais perto possível das colunas, certificando-se que as janelas e portas estão fechadas para que não haja ruído a perturbar. Caso se trate de deficiência auditiva severa ou profunda, o professor deverá reconsiderar o uso da canção. Uma solução possível consiste em enfatizar o trabalho da letra e do vídeo, de modo a que os alunos com dificuldades auditivas não se sintam excluídos da aula.

## 3.2 Cultura

*“Music ‘brings us together, helping us reflect upon who we are, where we have come from, and what lies ahead.’ The arts and music transcend ‘languages, cultures, and borders’ ... and helps ‘exchange ideas and styles and share in the artistic vibrancy born from diverse experiences and traditions.’”<sup>21</sup>*

Barack Obama (2010, message to the World Choir Games in Shaoxing, China)

Tendo refletido na secção anterior sobre uso da música no ensino do Inglês, passarei nesta secção a explorar o lugar da Cultura na sala de aula e a sua interligação com a música. Primeiramente, far-se-á uma descrição de Cultura no contexto do presente relatório, procurando especificar o tipo de Cultura que foi alvo de reflexão (3.2.1 e 3.2.2). No ponto seguinte, observar-se-á o lugar da Cultura no ensino de Inglês bem como o seu contributo para a aula de Inglês (3.2.3 e 3.2.4). Finalmente, veremos os potenciais constrangimentos do ensino da Cultura na aula de Inglês (3.2.5).

### 3.2.1 O conceito de Cultura no presente relatório

Muitos vocábulos suscitam dúvidas na sua utilização entre os falantes, por vezes fundindo-se e confundindo-se o literal com o figurado, bem como palavras e expressões que são usadas incorrectamente. Assim temos pessoas que, de perfeita saúde, dizem estar “literalmente a morrer de cansaço” ou quem tome “decisões irrevogáveis” para, depois, voltar atrás nas ditas decisões. Às vezes, as palavras são reutilizadas ou renegociadas e até recicladas. Às vezes, usa-se um termo que, não sendo totalmente incorrecto, não é, de todo, o apropriado, como acontece quando alguém chama CPU à torre do computador. Outros casos há, em que não se trata de erro no uso de uma palavra ou expressão, mas sim da existência de vários significados e associações que podem, em diferentes contextos, referir-se a diferentes coisas. Tal é o caso de “Cultura”. Fala-se em “ser-se culto”, em “ter Cultura”. Estas expressões aparecem, não raras vezes, associadas à chamada “Alta Cultura”, ou seja, associada a quem prefere música clássica e/ou filmes clássicos; excluindo quem prefere música Rap ou gosta de ver filmes da Marvel ou da DC. Contudo, todos os tipos de Cultura devem ser respeitados, pois a Cultura em si não é boa nem é má, não é certa nem errada – a Cultura simplesmente é. Trata-se do elemento mais definidor de uma civilização e é apenas sobre a lente de uma outra Cultura que os costumes e propriedades da primeira se tornam certos ou errados, bons ou maus, dependendo imensamente da opinião que os elementos da Cultura observante têm sobre a

---

<sup>21</sup> Disponível em <https://www.savethemusic.org/blog/music-ed-quotes/>

sociedade da Cultura observada. Por exemplo, a Cultura *Cherokee* foi, durante muitos anos, considerada inferior pelos elementos da Cultura ‘branca’ Americana, bem como vários elementos das Culturas Africanas eram considerados inferiores pela Cultura Europeia. Por outro lado, a Cultura Europeia era considerada inferior no Japão, durante o período *Tokugawa*.

A definição de Cultura, segundo Raymond Williams (1985), é uma questão de difícil resposta, sendo uma das palavras mais complicadas da língua inglesa. Vinda do Latim (*Cultura*), historicamente, a palavra tem tido diversos significados. Williams (1985) refere que a palavra adquiriu maior presença entre metade do séc. XVIII ao início do séc. XIX, estando agora entre nós com variações de uso que a tornam complexa. Existem, portanto, não só várias definições da palavra Cultura, como várias Culturas. No contexto do presente Relatório de Estágio, irei definir o conceito de Cultura como o conjunto de costumes, práticas, elementos de interação social e formas artísticas que definem uma determinada sociedade num determinado ponto no tempo.

### 3.2.2 A Cultura no Ensino das Línguas

Chen e Yang afirmam que “*students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs*” (Chen & Yang, 2015, p. 168).

Segundo Byram *et al.* (2002), os aprendentes de uma língua não necessitam apenas de conhecimentos no campo da gramática, devem ser igualmente capazes de usar a língua de um modo social e culturalmente apropriado. Esta é, aliás, a maior inovação da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*). Os *Intercultural Speakers* serão, pois, os alunos resultantes desta *Intercultural Dimension*, que, segundo os autores, não deve ser vista como uma nova/diferente metodologia, mas sim a evolução (e acréscimo) de uma metodologia já existente.

Neste sentido, um *Intercultural Speaker* será não só capaz de comunicar, mas também de interagir com múltiplas identidades culturais, desenvolvendo, para o efeito, as seguintes competências (Byram *et al.*, 2002, p. 12-13):

- *Intercultural Attitudes* ou *Savoir Être*;
- *Knowledge* ou *Savoirs*;
- *Skills of interpreting and relating* ou *Savoir Comprendre*;

- *Skills of discovery and interaction* ou *Savoir Apprendre/Faire*;
- *Critical Cultural Awareness* ou *Savoir s'Engager*.

Os autores definem a primeira como a capacidade de perceber que a nossa Cultura não é a única correcta e de aceitar outras possibilidades culturais; a segunda como o conhecimento dos outros grupos sociais e o desenvolvimento da percepção mútua; a terceira como a capacidade de interpretar a outra Cultura a partir da Cultura nativa; a quarta como a capacidade de adquirir conhecimentos sobre outras Culturas e de usar esse conhecimento na comunicação em tempo real; e a quinta como a capacidade de avaliar criticamente sob a lente da Cultura nativa bem como de outras.

Shaykhetova *et al.* (2017, p.640) explicam que Byram defende um modelo em que os estudantes aprendem a ver as diferenças culturais tanto a partir da sua Cultura nativa como da Cultura da língua alvo. Os autores defendem que a competência intercultural pode ser desenvolvida também através do uso de canções autênticas devido à exposição cultural que estas providenciam: “(...) *songs help to look deeper into the cultural heritage of different societies, better understand the values of people whose language we learn*” (Shaykhetova *et al.* 2017, p. 641).

### 3.2.3 A Cultura Americana

A América não é culturalmente homogênea. Embora se possa argumentar que nenhuma nação o seja verdadeiramente, a História Americana torna-a particularmente heterogênea. Berço de diversas tribos com as suas próprias Culturas, a colonização trouxe ainda mais diversidade ao território. A narrativa do explorador e colono Inglês John Smith, é, como explicado em “*The Heath Anthology of American Literature*” (Lauter *et al.*, 2006), notoriamente etnocêntrica, como se as Culturas europeias da altura fossem superiores à Cultura *Powathan*, com a qual John Smith famosamente interagiu. A intervenção de Pocahontas, em sua defesa, foi interpretada por ele (e pelos demais europeus), durante muitos anos, como um reconhecimento dessa suposta superioridade. Em 1776, aquando da Declaração da Independência, que libertou as 13 colónias do jugo britânico, estavam presentes no território Culturas de diversas origens, coexistindo em modo estratificado: europeus, índios nativos e



escravos africanos. À difícil pergunta “*What is an American?*”, Crèvecouer respondeu famosamente:

*In this great American asylum, the poor of Europe have by some means met together, and in consequence of various causes; to what purpose should they ask one another what countrymen they are? (...) The American is a new man, who acts upon new principles; he must therefore entertain new ideas, and form new opinions. From involuntary idleness, servile dependence, penury, and useless labour, he has passed to toils of a very different nature, rewarded by ample subsistence. --This is an American. (Crèvecouer, “Letters from an American farmer – What is an American?”, 1782).*

O texto de Crèvecouer é, porém, fruto do seu tempo, pois não contempla os indígenas nativos nem os escravos africanos, nem reconhece que também estes partilhavam o mundo idílico que Crèvecouer via.

Após a guerra com o México (1846-1848), começou a primeira grande vaga migratória vinda da Ásia, expandindo o que é a Cultura americana. Mais tarde, no princípio do séc. XX, a peça de Israel Zanwill “*The melting pot*” (1908) dá origem à teoria com o mesmo nome, na qual as diferentes Culturas existentes na América acabam por se fundir, formando a Cultura Americana. O séc. XX viu o crescimento e a influência da Cultura Americana no resto do mundo, ficando conhecido como “O Século Americano”. Do desporto ao cinema, da comida à música: tudo o que realmente importa é americano; se não é americano, imita o americano. Renato Carosone parodiou o facto de os italianos quererem imitar os americanos através da sua canção “*Tu Vuò Fa' L'Americano*”<sup>22</sup> (1956); porém não eram apenas os italianos a fazê-lo. A famosa *British Invasion*, nos anos ‘60, trouxe para as rádios americanas bandas britânicas que tocavam música inspirada nas canções americanas (o que me deixa a questionar quem invadiu quem). Caído o muro de Berlim e terminada a Guerra Fria, vemos os elementos da Cultura americana a chegar a mais cantos do mundo. Actualmente, a Cultura americana é reconhecida e imitada em todo o mundo.

---

<sup>22</sup> Canção disponível em <https://youtu.be/ARRKNB07lxc>

### 3.2.4 A Cultura Americana na aula de Inglês

Mesmo tendo crescido num ambiente multicultural, grande parte da Cultura com que cresci foi americana. Talvez pelo patriotismo da minha família paterna, talvez pelo espírito que se vive em Fall River e Rhode Island, sempre nutri grande fascínio por esta Cultura. Estes motivos levaram-me a que quisesse compartilhar essa mesma (para mim fascinante) Cultura com os meus alunos, de modo a enriquecê-los, dando-lhes outras perspectivas sobre o mundo e os tempos. Poder-se-ia argumentar que já vivem envoltos nela ou que, graças à televisão e à *Internet*, os alunos já têm bastante conhecimento sobre a Cultura norte-americana. Todavia tal conhecimento é adquirido através de uma lente que nem sempre é imparcial, estereotipando perigosamente toda uma nação. Acredito que é meu dever, através das minhas experiências, proporcionar aos alunos outras visões da América, dar a conhecer outros costumes que lá predominam e outras subculturas e outros subgrupos da América, dando aos alunos a possibilidade de compreenderem melhor a especificidade dos *Amish*, dos *Hillbillies* ou do movimento *Woke*.

A aula de Inglês não deve existir única e exclusivamente para a Cultura, mas todos os momentos em que a sua exploração possa ser feita devem ser aproveitados. Byram *et al.* (2002) acreditam que não é preciso ser-se um falante nativo para ensinar Cultura. De facto, não posso deixar de concordar com esta afirmação, contudo também gostaria de sublinhar o seguinte: durante a minha prática pedagógica supervisionada, verifiquei que a minha experiência pessoal com a Cultura norte-americana permitiu-me abordar conteúdos que, muitas vezes, apenas são do conhecimento da comunidade que vive essa mesma Cultura. Foram conteúdos que, nas aulas leccionadas durante o estágio, procurei explorar, usando a música – que, por si só, é Cultura – e textos autênticos, bem como exemplos autênticos das minhas vivências ou do que aprendi em primeira mão.

### 3.2.5 Possíveis desafios

Vimos até ao momento que a Cultura está ligada à Língua e que o ensino da Língua não é dissociável do ensino da Cultura. Também já destaquei os vários aspectos positivos de uma aula intercultural. No entanto, há também desafios a considerar. Por vezes, uma simples palavra pode, mesmo que traduzida perfeitamente, levar a deslizos linguístico-culturais. Chen e Yang (2015) dão o exemplo da palavra inglesa *teacher*, que em mandarim seria *Lao Shi* e que em japonês seria *Sensei*. Ensinar uma palavra sem pensar na Cultura pode conduzir a incorrecções

(ou aquilo a que prefiro chamar “deslizes linguístico-culturais”). Tal acontece igualmente em Portugal: em todas as aulas os alunos chamavam-me *Teacher Lewis*, quando queriam falar comigo. A palavra “*teacher*” significa, efectivamente, “professor”, porém, como Chen e Yang (2015, p.168) correctamente identificam, os alunos da Cultura anglófona não se dirigem a um professor como *Teacher + nome próprio*, mas sim como *Mr./Ms. + sobrenome*. Tendo em conta a relação que tinha com os alunos, não pretendia que me tratassem por *Mr. Custódio*, pois sei que seria entendido como “Sr.”, criando um distanciamento que não espelhava a referida relação. Tentei, por isso e por várias vezes, explicar-lhes nos intervalos, com um largo sorriso, que podiam simplesmente tratar-me pelo meu nome (*You can call me Lewis!*), mas a fórmula *teacher + nome* estava por demais enraizada. Embora não seja exactamente um erro, sabia que era algo que podiam corrigir, mas, no final, acabei por não ter sucesso.

Um dos maiores problemas que Chen e Yang (2005, p.169) identificam é a falta de manuais sobre como ensinar Cultura quando comparando com os manuais que ensinam a ensinar a língua, bem como o facto de muitos manuais sobre o ensino da língua não abordarem o ensino da Cultura e de, nos cursos de formação de professores, haver falta de abordagem ao ensino da Cultura. Embora concorde com a falta de material sobre ensino de Cultura quando comparado ao ensino da língua, a minha experiência durante a Licenciatura na Universidade de Coimbra, e depois no Mestrado de Ensino na mesma Universidade, levam-me a discordar sobre a falta de abordagem ao ensino da Cultura na formação de professores. Não só tive aulas sobre Cultura durante a Licenciatura em Línguas Modernas (nas disciplinas de *Introdução aos Estudos Culturais* e em 3 semestres de *Cultura Norte-Americana*) como também tive aulas de Cultura e como ensinar Cultura durante o Mestrado em Ensino (nas disciplinas de *Inglês: Língua e Cultura* e de *Estudos Anglo-Americanos e Ensino de Inglês*).

Chen e Yang (2015, p.172) citam Hassen, Professor da Universidade de Rocky Mountain (Estados Unidos), que considera que o tempo disponível para inserir elementos da Cultura da Língua na aula é limitado. Chen e Yang (2015, p.175) citam ainda Lin, da mesma Universidade, que menciona que, mesmo para um nativo, o trabalho e a preparação de conteúdos de Cultura para uma aula de língua exigem muito tempo, pois muita pesquisa tem de ser feita.

Como Byram *et al.* (2002) mencionam, por mais abertos que pretendamos ser, partimos sempre do ponto de vista da nossa Cultura. Os alunos não são excepção. É claro que a missão do professor é desconstruir preconceitos, mas deverá fazê-lo com tacto. Quando um aluno emite uma opinião negativa sobre uma Cultura, afirmando conhecer a mesma, o professor terá de ter cuidado ao desconstruir essa opinião de modo a não prejudicar a imagem do aluno perante o resto da turma, ou prejudicar a auto-estima do aluno (o que possivelmente impediria futuras respostas espontâneas desse mesmo aluno). Naturalmente, uma boa relação professor-aluno proporciona este espaço de ação, permitindo transformar estes momentos da aula (quase) numa conversa entre amigos. Felizmente, tive o privilégio de ter uma excelente relação com os alunos, podendo falar abertamente com eles, embora esta preocupação estivesse sempre presente na minha mente.

Um outro desafio que pode surgir resulta do facto de o próprio professor estar tão imerso na Cultura alvo que acaba por não distinguir o que poderá ser novo para os alunos. Recordo-me de um aluno ter perguntado o que era “*Bologna on white bread*” (depois de ouvir esta expressão numa canção). Para os meus ouvidos, “*Bologna on white bread*” é uma sandes, porque ‘Bologna’ é mortadela e “*Bologna on white bread*” é mortadela no pão. Perante a pergunta do aluno, a minha resposta foi apenas “It’s food!” (e não me ocorreu explicar que “Bologna” nada tinha a ver com a cidade italiana ou com comida italiana). Estas são as situações em que um professor não-nativo teria vantagem, pois partilharia na íntegra a visão dos alunos sobre o que é pertencente à Cultura alvo e que não é partilhado com a sua Cultura.

### **3.3 Experiências didácticas: tópicos, objectivos, pontos fortes e aspectos a melhorar**

De seguida, explorarei algumas das aulas de Inglês leccionadas à turma do 9.º ano na qual realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada. Para cada uma das didactizações, irei identificar o tópico tratado, apresentarei os objectivos da aula e a metodologia adoptada. Após cada exploração da aula, seguir-se-á uma breve reflexão sobre a mesma, tentando explicitar os seus pontos fortes e os seus pontos menos positivos.

#### **3.3.1 Proposta didáctica 1 (8 de Novembro de 2021)**

O tópico desta aula foi “*Music*” e teve como objectivos reconhecer os principais géneros musicais pertencentes ao mundo anglófono e aprender algum vocabulário relevante relacionado com o mundo da música. A aula teve uma duração de 90 minutos e os materiais utilizados foram uma entrevista à banda Nirvana (editada, cortada e legendada por mim), uma apresentação em

*Powerpoint* e um vídeo musical da banda The Pretty Reckless. O equipamento utilizado, para visionamento dos vídeos e da apresentação em *Powerpoint*, incluiu o PC e projector da sala.

No início da aula, mostrei o vídeo com a entrevista à banda Nirvana. O vídeo foi editado e legendado por mim<sup>23</sup>. A edição e legendagem destacavam todas as palavras da entrevista relacionadas com o tópico da aula:

- *songwriter*;
- *guitar player*;
- *musicianship*;
- *music* (esta foi duplamente destacada, tendo ficado em maiúsculas);
- *arpeggios*;
- *dorian modes*.

Tendo os alunos assistido ao vídeo, perguntei-lhes qual achavam ser o tema da aula, algo a que facilmente responderam. Após uma breve exploração do que havíamos visto, percorremos uma viagem cronológica pelos mais importantes estilos musicais do século passado e do presente, iconizados pelos mais populares representantes de cada um, explorando a Cultura da qual floriram. Primeiro foram mostradas as fotografias dos artistas e os alunos foram desafiados a nomear o género musical a que pertenciam. O diapositivo seguinte confirmava ou infirmava a resposta dos alunos. Fiz uma breve contextualização histórica de cada género e, no final de cada exploração, os alunos tiveram a oportunidade de escutar 10 a 20 segundos de uma canção que representasse o género de que tínhamos acabado de falar. Nos diapositivos dedicados aos *Blues* expliquei o mito referente a Robert Johnson, devido à sua importância em toda a Cultura musical americana. Dada a vasta pluralidade de Culturas presentes na escola, os alunos foram sempre encorajados a contribuir com géneros musicais e movimentos culturais que conhecessem e quisessem partilhar comigo e com o resto da turma, o que fizeram com bastante regularidade. No último diapositivo estava a lista de todos os géneros musicais apresentados, que os alunos passaram para o seu caderno.

Após o intervalo, os alunos foram convidados a formar uma banda utilizando o Inglês. O quadro foi dividido nas seguintes colunas:

- *musicians*;

---

<sup>23</sup> Ver pasta Google Drive, disponibilizada aos membros do Júri, para efeito das Provas de Defesa Pública do Relatório (<https://drive.google.com/drive/folders/1kUSOJfIOjZkxZ0ZNNRU5xZw7a6d1cwjt?usp=sharing>).

- *instruments;*
- *jobs related to music;*
- *gear.*

Perguntei aos alunos que elementos uma banda deve ter (*singer, guitar player, drummer, etc.*). Todas as respostas foram anotadas no quadro e, conforme os alunos iam respondendo, atribuí a essa função ao aluno que respondia. A cada resposta, pedi que me dissessem qual o instrumento tocado por essa pessoa (ex.: *a guitarist plays the guitar*). O mesmo foi feito com *jobs related to music* (*producer, manager, etc.*), escrevendo cada um no quadro e atribuindo a função a um aluno.

No final da aula, como, a propósito dos *Blues*, tinha explicado o sobejamente conhecido mito estado-unidense do pacto pela fama, convidei os alunos a reflectir, através de questões apresentadas *a priori*, na letra da canção *Take me down*<sup>24</sup> da banda The Pretty Wreckless, cujo videoclipe assistimos na íntegra. O principal propósito deste exercício foi reconhecer a influência cultural do referido mito na Cultura norte-americana. As primeiras duas questões demonstravam se os alunos compreendiam o que foi narrado pela cantora e a terceira era especificamente sobre o mito:

1. *To what genre has the singer devoted her life to?*
2. *Does her mother approve?*
3. *Why does she want to go to the crossroad?*

**Reflexão:** Esta foi, indubitavelmente, uma das aulas mais bem-sucedidas. O tema da aula fez com que os alunos fossem extremamente participativos, fazendo várias perguntas sobre a pronúncia correta de certos vocábulos e sobre a história de alguns dos géneros musicais. Isto ocorreu até para além da aula, sendo que me inquiriram sobre alguns dos artistas em aulas seguintes e foram, pro-activamente, procurar mais artistas. A sua vontade de participar e a sua boa disposição vieram confirmar as palavras de Degrave (2019, p.415), segundo o qual a música melhora a disposição em sala de aula. Nesta aula tive também a oportunidade de explorar, de modo mais aprofundado, tanto a música como a cultura, que constituem o tema do presente Relatório.

---

<sup>24</sup> O vídeo original da música encontra-se em [https://www.youtube.com/watch?v=BQpZv2r8fb4&ab\\_channel=PrettyRecklessVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=BQpZv2r8fb4&ab_channel=PrettyRecklessVEVO)

Os principais pontos fortes da aula foram a exposição à Cultura musical anglo-saxónica e os diversos vocábulos que os alunos aprenderam efectivamente a reutilizar. Foi interessante ver a reacção dos alunos perante a ideia de se realizar um pacto com uma entidade sobrenatural (o diabo) em troca de fama e fortuna. Isto suscitou diversas perguntas interessantes sobre o que realmente se acredita nos E.U.A, sobre as *crossroads* e até sobre a ética de tal acto. Outro ponto positivo foi terem percebido que a música, tal como expliquei no início da aula com o auxílio de uma imagem de uma *Babushka doll*, se divide, como as línguas, em vários ramos, sendo que os sub-géneros acabam por ter raízes semelhantes. Aprenderam, também, que uma banda não funciona só com músicos e que existe uma enorme máquina por detrás de uma banda para poder gerir tudo, tal como um motor tem inúmeras peças no seu interior.

Algo que gostaria de ter melhorado diz respeito ao tempo dado aos alunos para falarem dos seus géneros musicais. Embora não fossem géneros vindos directamente do campo musical anglo-americano e até sem grande expressão no mesmo (Kizomba, Samba, etc.), dar mais tempo para que os alunos contribuíssem teria sido muito mais valioso e conducente a uma aula multicultural. Este ponto fraco poderá ser futuramente corrigido através de um momento em que os alunos descrevem um género que não conste dos géneros abordados. Esse momento poderia ocorrer depois da apresentação dos diapositivos. Outra possibilidade para que os alunos partilhem a sua Cultura musical seria uma actividade de escrita em que os alunos escrevem uma pequena composição sobre um género musical que sintam que os representa. Este momento deveria vir no fim da aula, pois os alunos necessitam do vocabulário relativo a instrumentos. Outro aspecto menos positivo foi o facto de as ligações na apresentação *Powerpoint* não serem compatíveis com o programa instalado no computador da escola. Contudo este problema foi resolvido no momento com recurso ao *YouTube*.

### 3.3.2 Proposta didáctica 2 (1 de Fevereiro de 2022)

O tópico desta aula foi “*Technology: Vocabulary*”. Foi uma aula dedicada à aprendizagem de vocabulário em que o objectivo consistia em identificar os diversos vocábulos associados à tecnologia. A aula teve uma duração de 90 minutos e os materiais utilizados incluíram equipamento informático (*vide* Anexo E<sup>25</sup>), fotocópias com imagens de equipamento

---

<sup>25</sup> Levei para a aula os seguintes objetos: um *joystick Sidewinder* USB, um *gamepad Sidewinder* de conexão *gameport*, um portátil monocromático com processador 486 e sistema operativo MS DOS, uma disquete, uma consola *Master System II* e a caixa de uma *motherboard* MSI B450 com esquema de componentes.

informático (*vide* Anexo G) e um videoclipe musical da música *It's all about the Pentiums*, do cantor americano “Weird Al” Yankovic, que foi editado e legendado por mim <sup>26</sup>, bem como fotocópias com a letra da canção (*vide* Anexo D). Quanto ao equipamento, o videoclipe foi mostrado aos alunos através do projector da sala de aula.

Esta foi uma aula extremamente interessante, na qual os alunos fizeram várias descobertas sobre vocábulos que já usavam no seu quotidiano, pois observámos a etimologia e lógica dos mesmos. Os alunos puderam, igualmente, aprender novos vocábulos sobre o tópico. Comecei a aula por lhes propor que vissem o que, tal qual o Pai Natal, trazia na mochila. Expus na secretária os diversos equipamentos informáticos que havia trazido (que os maravilharam pela sua natureza, antiguidade e raridade). Perguntei, item a item, se sabiam que objectos eram. Conheciam todos, à excepção da disquete.

O facto de o mundo dos videojogos estar intimamente ligado a estes objectos despertou um interesse especial da parte dos alunos. Aproveitei, pois, essa ligação como motivação. Depois de terem visto todos os objectos, perguntei se sabiam sobre o que seria a aula. Foram dadas várias respostas que, efectivamente, conduziam à tecnologia. Tendo anuído a todas, disse que todas as propostas levavam a *Technology*. Perguntei-lhes, então, quantos anos acreditavam que teria a tecnologia. As diversas respostas não distavam muito do tempo presente. De modo a fazê-los pensar mais na questão, perguntei se um carro ou uma televisão seriam tecnologia ou não. Seguiu-se um momento em que todos pareciam Arquimédes, cada um mentalmente gritando *Eureka*. Para que percebessem ainda melhor, recorri ao Grego clássico, escrevendo a palavra “technology” e dividindo-a em *Techne* e *Logos*, explicando o significado e que, pensando nesse significado, até a invenção da roda é tecnologia. Informei os alunos que, apesar de a tecnologia estar presente há tanto tempo, iríamos focar-nos na era moderna (a partir de 1940).

Dividi o quadro em 3 colunas: *hardware*, *software* e *related words*. Perguntei se sabiam o que era uma *hardware store* na América. Como tinha previsto, os alunos confundiram *hardware store* com *computer store* e passei a explicar que nos E.U.A. já existiam *hardware*

---

<sup>26</sup> Ver pasta Google Drive, disponibilizada aos membros do Júri, para efeito das Provas de Defesa Pública do Relatório (<https://drive.google.com/drive/folders/1kUS0JfIOjZkxZ0ZNNRU5xZw7a6d1cwjt?usp=sharing>).



*stores* muito antes de os computadores terem invadido os lares americanos. Expliquei que aquilo que é vendido numa *hardware store* são ferramentas (martelos, serras, pregos, *power tools*, etc.). Levei-os, então, a reflectir sobre a diferença entre *hardware* e *software* antes de começarmos a preencher as colunas com os vocábulos. Comecei com o computador portátil que havia trazido e expliquei a diferença entre *laptop computer* e *desktop computer*. Para tal, sentei-me numa cadeira, apontei para o colo e perguntei como se chamava aquela parte do corpo. Depois de saberem que era *lap*, a turma ficou a perceber melhor o significado de *laptop*. Fiz o mesmo para os outros vocábulos à medida que ia preenchendo o quadro, desconstruindo o seu significado. Quando lhes mostrei a ligação do *Joystick Sidewinder*, toda a gente soube responder “USB”, porém ninguém me soube responder o que era USB. Tornei a pegar no portátil e mostrei-lhes as diversas entradas (porta de série, porta de impressora, ligação PS2, etc.) e expliquei-lhes que, em meados dos anos '90, houve a ideia de uma ligação para tudo, ou seja, uma ligação universal, e assim nasceu o *Universal Serial Bus*. Antecipando o momento em que passaria a canção *It's all about the Pentiums*, desmontei o teclado do portátil, expondo o processador 486 para lhes perguntar que relação teria aquela nomenclatura com os Pentium. Para minha surpresa, os alunos não conheciam os processadores Pentium. Expliquei a evolução (8086, 286, 386, 486) e perguntei aos alunos qual a palavra Grega que significava cinco. Os alunos não conheciam, então perguntei se já tinham ouvido falar de um edifício famoso nos E.U.A. chamado de *The Pentagon*. A maioria disse ter ouvido falar. Expliquei brevemente o que era, desenhei o Pentágono visto de cima e perguntei-lhes quantos lados tinha. Os alunos fizeram, também, várias perguntas sobre vocábulos do seu interesse, e alguns também perguntavam se havia um motivo linguístico que explicasse o nome do que haviam inquirido.

O último momento da aula foi dedicado à canção *It's all about the Pentiums*. A canção foi escolhida não só pela sua riqueza em vocabulário relacionado com a tecnologia, mas também pelo seu elemento humorístico, tal como sugerido por Boothe & West (2015) e visto anteriormente. Comecei por distribuir as fotocópias com a letra da canção *It's all about the Pentiums* (Anexo D) e instruí os alunos para que sublinhassem todas as palavras relacionadas com o tema da aula que reconhecessem na letra, seguindo, assim, a metodologia *Selected Underline* que propus na alínea D) de em 3.1.3. Tendo terminado a tarefa, revi com eles que palavras tinham reconhecido, tirando algumas dúvidas que surgiram relativamente a alguns vocábulos. Para terminar, mostrei-lhes o videoclipe com as legendas realçando as palavras

relacionadas de modo a que pudessem todos reconfirmar as suas escolhas. Neste momento, houve uma exploração da importância de “Weird Al” Yankovic na música e Cultura norte-americana e os alunos tiveram a oportunidade de ver um videoclipe seu. Muitos, após verem o videoclipe, admitiram reconhecê-lo.

**Reflexão:** Tratou-se de uma aula que, como dito anteriormente, devido ao seu tópico, teve um ambiente de sala de aula extremamente positivo e com uma grande cooperação dos alunos. Destaco, também, como pontos positivos, a maneira como passaram a ver as palavras que compõem vasta parte do seu quotidiano e a oportunidade de contactar com material real (*vide* Anexo E).

Infelizmente, devido à situação de prevenção de saúde motivada pela pandemia, não pude deixar os alunos usar o portátil com processador DX486, o que teria sido realmente interessante, dado que funciona apenas com DOS. Esse contacto ter-lhes-ia dado a possibilidade de verem como a informática evoluiu e perceber que o futuro terá, igualmente, diferenças substanciais da realidade que hoje vivem. Devido à falta de vocabulário no início da aula (alguns alunos não sabiam o que era, por exemplo, *printer*), achei que me devia limitar a palavras do domínio da informática, o que acabou por tornar a aula demasiado circunscrita a essa realidade. Não houve exploração das diversas aplicações da tecnologia no mundo actual e respectivos vocábulos. Uma possível solução seria dedicar parte da aula com um exercício de escrita, em que os alunos pensassem como a nossa vida é afectada pela tecnologia. Outro aspecto negativo foi a oportunidade perdida de explorar a Cultura americana, a qual está extremamente ligada à tecnologia, desde as mais conhecidas marcas de fabricantes de *hardware*, como a Intel, Nvidia ou AMD, aos diversos desenvolvedores de *software*, como a Microsoft, a Apple ou a Alphabet Inc. (Google).

### 3.3.3 Proposta didáctica 3 (8 de Fevereiro de 2022)

O tópico desta aula foi “*Technology: using the Web and living in a modern-tech filled world*” e teve os seguintes objectivos: a) dar a conhecer vocábulos essenciais sobre a tecnologia do quotidiano, b) ajudar a compreender os prós e contras da tecnologia moderna e c) estimular o pensamento crítico dos alunos sobre os conteúdos da *Internet*. A aula teve uma duração de 90 minutos e os materiais utilizados foram: fotocópias com a letra de uma canção (*vide* Anexo F) e videoclipes musicais editados e legendados por mim (*Welcome to the Internet*, de Bo

Burnham, e *I still like Bologna*, de Alan Jackson)<sup>27</sup>. O equipamento utilizado para o visionamento dos vídeos foram o PC, colunas de som e projector da sala.

A aula começou com uma revisão do que havia sido tratado nas aulas anteriores. De seguida, foi ligado o projector e os alunos puderam ver 5 objectos na tela:

- um computador de secretária (*desktop*);
- um computador portátil (*laptop*);
- uma impressora (*printer*);
- um teclado (*keyboard*);
- um telemóvel (*cellphone/smartphone*);
- uma consola de videojogos (*gaming console*).

Foi perguntado aos alunos se se lembravam do nome dos objectos, cujas imagens estavam a ser projectadas, sendo que os nomes estavam escritos no fundo da tela, mas por ordem aleatória. Foi, de seguida, perguntado aos alunos que outros vocábulos relacionados com tecnologia conseguiram nomear. Após as várias respostas, foi perguntado o que tinham aqueles objectos em comum, sendo guiados para a resposta “*Internet connection capabilities*”. Perguntei aos alunos se alguém tinha um telemóvel, *tablet* ou outro aparelho capaz de se ligar à *Internet* em sua posse. Foi sem grande surpresa que a grande maioria anuiu. Perguntei-lhes, então, qual a última vez que tinham acedido à *Internet*, ao que responderam que tinham estado *online* no intervalo. Inquiri quais as redes sociais ou outras páginas da *Internet* que costumavam visitar, traçando no quadro um padrão que mostrava que todos acediam aos mesmos programas, havendo, portanto, um claro domínio desses sítios na *Internet*.

Depois, falei muito brevemente sobre o cantor americano Bo Burnham, mostrando-lhes, de seguida, o videoclipe da música *Welcome to the Internet*. A escolha da canção, para além da mensagem, deve-se, também, ao humor presente, o qual captou a atenção dos alunos, como defendido por Boothe & West (2015). O vídeo da canção, para além de legendado em Inglês, foi editado de modo a que palavras que pudessem suscitar dúvidas fossem acompanhadas de uma imagem que as representasse, ajudando os alunos a perceber o significado, usando, assim, o método *Enhanced Subtitles*, desenvolvido por mim e apresentado anteriormente no presente relatório. Devido a alguma linguagem forte, optei por, através da

---

<sup>27</sup> Ver pasta Google Drive, disponibilizada aos membros do Júri, para efeito das Provas de Defesa Pública do Relatório (<https://drive.google.com/drive/folders/1kUS0JfIOjKxZ0ZNNRU5xZw7a6d1cwjt?usp=sharing>).

edição de som, atenuar o modo explícito com que eram proferidas, chegando mesmo a cortar algumas, apesar do defendido por Wedlock (2020) relativamente a SOTL, por considerar que eram demasiado ofensivas para aquela faixa etária específica. Pedi aos alunos que prestassem atenção à letra.

Após a reprodução do videoclipe, foi criado um quadro com os *Pros and Cons* do uso da *Internet*, o qual foi preenchido tendo em mente o que haviam acabado de ouvir. Para cada aspecto negativo da *Internet* foi escrita no quadro uma solução possível (ou várias), de modo a que os alunos possam vir a utilizar a *Internet* do modo mais seguro e proveitoso possível. Deu-se importância não apenas ao conteúdo disponível como, também, às imensas ameaças presentes sob as mais diversas formas à integridade psíquica e até física dos alunos.

Seguidamente, foi distribuída aos alunos a letra da canção *I still like Bologna*. Pedi aos alunos que sublinhassem as palavras relacionadas com tecnologia. Após terem completado a tarefa, passei o videoclipe da canção através do projector. As palavras que os alunos deviam ter encontrado na letra estavam destacadas na legenda que fiz. No final, pedi aos alunos que pensassem na canção e na sua mensagem, falando sobre a Cultura *country*, aproveitando a ideia que Grifee apresenta no exercício *Cultural Stereotypes* (mas com o cuidado de explicar a Cultura *Country*), enfatizando que podemos viver num mundo tecnológico sem deixar de beneficiar do lado esplendoroso que a natureza, o estar com os amigos e toda a vivência no mundo “real” nos proporcionam.

No fim, os alunos foram convidados a escrever uma breve composição sobre como passam o seu tempo na *Internet* e como poderiam melhorar esse tempo.

**Reflexão:** Esta foi uma das aulas mais bem conseguidas, onde o “à-vontade” entre o docente e os discentes voltou a evidenciar-se. Destaco, como pontos positivos, o pensamento crítico relativamente ao conteúdo não filtrado que se encontra na *Internet*, bem como a exposição à Cultura *Country*.

Como pontos negativos, devo apontar o tempo excessivo que o primeiro vídeo tomou. Uma possível solução seria o corte, porém tal teria de ser extremamente bem executado para que não se perdesse a riqueza musical. O outro ponto negativo foi a composição pedida, uma vez que restava muito pouco tempo para a sua execução. Em vez de uma composição, teria sido

proveitoso explorar um pouco mais o videoclipe que tinham visto ou dinamizar um debate sobre o tema da composição.

### 3.3.4 Proposta didáctica 4 (24 de Março de 2022)

O tópico desta aula foi “Being a Celebrity” e teve os seguintes objectivos: a) compreender o fenómeno das celebridades, b) (re)conhecer celebridades e c) desenvolver pensamento crítico sobre elas. A aula teve uma duração de 90 minutos e os materiais utilizados incluíram: dois videoclipes musicais editados, legendados e cortados por mim (*Rock And Roll Nerd* de Tim Minchin e *Being a Celebrity* de Brad Paisley), uma entrevista ao cantor Chris Cornell legendada, editada e cortada por mim, um jogo lúdico-didáctico em *PowerPoint*<sup>28</sup>. Como equipamento, usei o projector, computador com colunas, quadro e giz.

A aula começou com a apresentação do cantor e pianista australiano Tim Minchin, juntamente com algumas perguntas simples sobre a Austrália e vocábulos associados aos australianos, como, por exemplo, *aussies*. De seguida, foram escritas no quadro perguntas que tinham por intuito guiar os alunos até ao tópico da aula:

- 1) *Who is the singer talking about? Why?*
- 2) *What does that person want to be?*

Tendo os alunos compreendido as perguntas, foi passado o videoclipe da canção *Rock And Roll Nerd*, editado, legendado e cortado por mim. Como a duração original era de aproximadamente 7 minutos, o que tomaria uma porção substancial da aula, cortei de modo a conter o essencial para a compreensão por parte dos alunos, ficando com uma duração de aproximadamente 4 minutos. Novamente, parte da escolha da canção recaiu na presença do humor. Tendo assistido ao vídeo, os alunos responderam às questões postas anteriormente, tendo compreendido que o cantor queria, segundo a letra, ser uma estrela. A partir da noção de “estrela”, partimos para um pensamento conjunto que, eventualmente, levou ao tema: celebridades. Foi criada uma definição de celebridade e explicado que, no Inglês, existem vários vocábulos que definem a fama de uma pessoa, indicando se é conhecida por bons actos ou actos nefastos. Expliquei, brevemente, que existe nos E.U.A. um fascínio pelas pessoas

---

<sup>28</sup> Ver pasta Google Drive, disponibilizada aos membros do Júri, para efeito das Provas de Defesa Pública do Relatório (<https://drive.google.com/drive/folders/1kUS0JfIOjZkxZ0ZNNRU5xZw7a6d1cwjt?usp=sharing>).

famosas que desafiam a Lei, as normas da sociedade e todo o *status quo*, como Billy The Kid, Jesse James, Bonnie e Clyde, etc.

O passo seguinte destinava-se a ser, para além de um momento lúdico, um momento em que os alunos percebessem que o poder da fama está ligado ao tempo que por ela passa e também para ganharem conhecimento de nomes (e caras) que marcaram a Cultura anglo-americana e são celebridades que desafiam o teste do tempo. Neste jogo, a turma foi dividida em duas equipas: *Alpha Team* e *Bravo Team*. A designação conforme o padrão militar norte-americano foi propositada.

As celebridades que as equipas tiveram de identificar foram as seguintes: Billie Eilish; Kanye West; Taylor Momsen; Jack Black; Dwayne Johnson; Conor McGregor; Linus Sebastian; Miley Cyrus; Jensen Ackles; Marilyn Manson; Kurt Cobain; David Bowie; Clint Eastwood; John Wayne; Chuck Berry.

De seguida, foi criada uma tabela no quadro com “*Brightside*” e “*Downside*” da fama. Os alunos contribuíram com observações bastante interessantes que foram escritas no lado da tabela a que correspondiam. Após uma muito breve reflexão sobre o que estava perante nós, os alunos assistiram a uma entrevista com Chris Cornell na qual ele falou sobre a fama de uma maneira extremamente realista e humanista. A entrevista foi editada, cortada e legendada por mim. Após a entrevista, houve uma reflexão com o objectivo de explicar que as celebridades são como nós e que devemos ser críticos mesmo com os nossos ídolos, não abdicando de quem somos para os imitar. Tentando acabar numa nota positiva, convidei os alunos a assistir ao videoclipe da canção *Being a Celebrity* do cantor *Country* Brad Paisley. Pedi aos alunos que não vissem o que se passava no vídeo e o que era narrado com os mesmos olhos com que haviam entrado na sala, mas sim com um espírito crítico.

**Reflexão:** Relativamente à planificação, esta foi das aulas que mais tempo me tomou. Eu sabia perfeitamente qual a mensagem final que queria transmitir aos alunos, que lhes queria dizer o que eu queria ter sabido com a idade deles, mas iludiu-me, durante algum tempo, o fio condutor adequado para a aula. Após criar um plano que me satisfazia, a sua aplicação não foi isenta de falhas, sendo uma das aulas menos conseguidas de todo o estágio.

Como pontos positivos, conto a reflexão crítica e a aprendizagem de novas expressões idiomáticas. Como pontos negativos, tenho de reconhecer que a execução do jogo foi um momento muito fraco. Infelizmente, logo no início do jogo comprovou-se a Lei de Murphy. O projector apresentou as imagens cortadas e com alguns nomes cortados, invalidando o seu propósito. Estando o projector no tecto da sala, manuseá-lo era quase impossível e o comando não tinha opção visível para corrigir a imagem. Virei o monitor do computador para os alunos, mas muitos afirmavam não conseguir ver. O problema só se resolveu após o intervalo (e já a mais de a meio do jogo). A não preparação de um plano B para todos os momentos dependentes de meios electrónicos levou a um resultado desastroso em que se perdeu uma grande oportunidade de não só conhecer caras e nomes, mas aprofundar o porquê do estatuto de celebridade de cada figura.

### **3.4 Reflexão final sobre as experiências didácticas**

Os principais objectivos, com a didactização da música, foram melhorar o ambiente na sala de aula, ajudar os alunos a reter matéria com mais facilidade, melhorar a compreensão, produção e pronúncia da língua inglesa, bem como desenvolver o conhecimento da Cultura da língua alvo.

À excepção da *Welcome to the Internet*, cuja duração foi excessiva, todas as outras canções foram uma mais-valia para as respectivas aulas. A música é um veículo para a Cultura e, como tal, permitiu momentos de discussão sobre as várias Culturas existentes nos Estados Unidos. Estando os alunos ainda a formar a sua Cultura musical, esta exposição provou ser um complemento fulcral para que os jovens sejam mais conscientes da legitimidade de outras Culturas que não a sua e que questionem os estereótipos omnipresentes na televisão e na *Internet*, muitas vezes reductores e plenos de preconceitos negativos. A exploração da Cultura foi, creio, importante e uma oportunidade para os alunos poderem aprender mais do que apenas a língua.

Nunca quis que as minhas aulas fossem o deitar de informação sobre regras de gramática ou a correcção implacável da ortografia; sempre quis que houvesse lugar para o pensamento crítico, para uma aprendizagem que fosse além da língua e que envolvesse os alunos de modo a que se sentissem cativados pela aula. Este objectivo foi, na minha modesta opinião, bem-sucedido. Admito que o trabalho necessário para preparar todo o material (edição

de vídeo, legendagem, edição de som, etc.) possa impedir que esta metodologia possa ser usada em todas as aulas ao longo de um ano lectivo, mas perante o sucesso que observei na prática lectiva admito, igualmente, que farei um uso bastante regular desta didactização da música e exploração da Cultura.



## CONCLUSÃO

Hoje, como sempre, os jovens ocupam grande parte da sua vida com a música, seja passivamente ou activamente. Desde o chamado Século Americano que a maior parte das canções que são êxitos mundiais são em Inglês. Este trabalho permitiu-me explorar modos de conjugar, de forma frutífera, as canções e a Cultura de onde emergem, de modo a que a aprendizagem dos alunos se tornasse linguisticamente melhor, culturalmente mais rica e, ao mesmo tempo, mais apelativa.

Sendo músico e vindo de uma família de músicos, “viver a música” é uma segunda natureza para mim (ou até mesmo a primeira), por esse motivo já havia explorado a didactização da música nas minhas experiências lectivas anteriores. Foi este trabalho e a prática lectiva supervisionada, todavia, que me permitiram aprofundar, na teoria e na prática, tal metodologia, acrescentando-lhe a fascinante exploração da componente cultural.

Foi, também, durante a prática pedagógica supervisionada que comecei a exploração dos vídeos musicais que são lançados pelos próprios artistas, editando-os de modo a torná-los uma ferramenta eficaz de ensino. Trata-se de um processo laborioso cujos gratificantes frutos justificam as horas de trabalho.

Relativamente à bibliografia encontrada, foi incomensuravelmente gratificante constatar que existe um largo consenso sobre os benefícios do uso da música, embora tenha percebido que as canções enquanto material autêntico ainda estão longe de estar completamente aproveitadas na sala de aula. Existe um longo caminho a percorrer e continuarei a explorar mais formas de maximizar os benefícios obtidos pelos alunos através das canções no ensino da língua inglesa.

Por tudo o que foi explanado anteriormente, permito-me concluir, sem réstia de dúvida, que o uso da música, concretamente canções anglófonas, acompanhado da sua correcta didactização, enriquecerá, não somente a aula, como beneficiará os alunos na aprendizagem do Inglês e na compreensão da(s) Cultura(s) afecta(s) à língua inglesa.

**BIBLIOGRAFIA**

- Ahmad, Nawaz & Rana, Afsheen. (2015). Impact of Music on Mood: Empirical Investigation. *Research on Humanities and Social Sciences*, 5: 98-101.
- Boothe, D. West, J. (2015). *English Language through Music and Song Lyrics – The Performance of a Lifetime*. The Future of Education Pixel International Conferences 5<sup>th</sup> Edition, Florença, Itália  
[https://www.academia.edu/18968956/Conference\\_Proceedings\\_The\\_Future\\_of\\_Education](https://www.academia.edu/18968956/Conference_Proceedings_The_Future_of_Education)
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the InterCultural Dimension in Language Teaching*. Council of Europe.
- Chen, D., & Yang, X. (2015). Culture as the Core: Challenges and Possible Solutions in Integrating Culture into Foreign Language Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1): 168. <https://doi.org/10.17507/jltr.0701.19>
- Degrave, P. (2019). *Music in the Foreign Language Classroom: How and Why?* *Journal of Language Teaching and Research* 10(3): 412-420.  
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02>
- Boothe, D. & West, J. (2015). *English Language Learning through Music and Song Lyrics: The Performance of a Lifetime* Future of Education June, 2015.  
<https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/0475-ITL949-FP-FOE5.pdf>
- Harmer, J. (2003). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. London: Longman.

- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching with DVD (4th Edition)* (*Longman Handbooks for Language Teachers*) (4th ed.). London: Pearson Longman ELT.
- Heyers, S. (2017, January 11). *About the Activities*. Songs and Activities for English Language Learners. <https://sandraheyersongs.com/about-the-activities/>
- Lauter, P., Yarborough, R., & Bryer, J. R. (2006). *The Heath anthology of American literature. Vol. 1, Colonial period to 1865*. Houghton Mifflin Co.
- Lorenzutti, N. *Beyond the Gap Fill: Dynamic Song Activities for Song in the EFL Classroom* *English Teaching Forum* 2014, 52(1): 14-21. [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/forum\\_article\\_-\\_beyond\\_the\\_gap\\_fill-dynmaic\\_activities\\_for\\_song\\_in\\_the\\_efl\\_classrom.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/forum_article_-_beyond_the_gap_fill-dynmaic_activities_for_song_in_the_efl_classrom.pdf)
- Ludke, K. (2014, May 22). *Teaching foreign languages through songs (workbook)*. [https://www.academia.edu/978951/Teaching\\_foreign\\_languages\\_through\\_songs\\_workbook](https://www.academia.edu/978951/Teaching_foreign_languages_through_songs_workbook)
- Machado, J. (2000). *Dicionário Dom Quixote da língua portuguesa* Publicações Dom Quixote.
- Murphey, T. (1992). The Discourse of Pop Songs. *TESOL Quarterly*, 26(4): 770. <https://doi.org/10.2307/3586887>
- Murphey, T., & Maley, A. (1992). *Music & Song (Oxford English Resource Books for Teachers)* (Illustrated ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Pearson Education Limited. (2009). *Longman Dictionary of Contemporary English* (5th ed.). Pearson Longman.
- Porto editora. (1989). *Dicionário da língua portuguesa*.

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2016). *Approaches And Methods In Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salcedo, Claudia Smith, "The effects of songs in the foreign language classroom on text recall and involuntary mental rehearsal"(2002). *LSU Doctoral Dissertations* 1458. [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_dissertations/1458](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/1458)
- Shayakhmetova, L., Shayakhmetova, L., Ashrapova, A., & Zhuravleva, Y. (2017). Using Songs in Developing InterCultural Competence. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4): 639. <https://doi.org/10.7596/taksad.v6i4.1157>
- Schoepp, Kevin. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12.
- St. John de Crevecoeur, J. Hector. (1782). *Letters from an American farmer describing certain provincial situations, manners and customs, not generally known: and conveying some idea of the late and present interior circumstances of the British colonies in North America*. [https://www.digitalhistory.uh.edu/disp\\_textbook.cfm?smtid=3&psid=3644](https://www.digitalhistory.uh.edu/disp_textbook.cfm?smtid=3&psid=3644)
- Wedlock, J. (2020) Teaching about taboo language in EFL/ESL Classes: A starting point. *ORTESOL Journal*, 37: 33-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263547.pdf>
- Williams, R. (1985). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (Revised, Subsequent ed.). Oxford University Press.

# ANEXOS

## ANEXO A – Teste Formativo

### A1 - Frente



Agrupamento de Escolas Coimbra Centro  
Rua Olímpio Nicolau Rui Fernandes  
3000-303 COIMBRA  
Cod. 151974



Escola Poeta Manuel da Silva Gaio

### Reading and Writing Formative Test

Nome do aluno: _____					N.º _____	
Classificação (I/E/A/P)					O(A) professor(a)	
Pensar	Executar	Comunicar	Cooperar	Sentir	Enc. de Educação	
Feedback:						

Read the text and answer the questions carefully!

### Just in Time

Last summer, my family and I went on holiday to Malta, but we almost didn't get there! It was a cool and rainy morning in August when we left our house and drove to London airport. We couldn't wait to arrive in Malta to enjoy the hot weather there!

The airport was busy, but we soon found the area to check in. There was no problem with our tickets, but when we showed the man our passports, he looked at me strangely. He told me that my passport was out of date! "It's a new passport. I collected it last week from the passport office!" I said. But the man was

right – it turned out that it was my old passport. At first, we didn't know what to do, but then my dad had an idea. Our next-door neighbour, Alice, had the keys to our house, so my dad called her. She found my new passport and rushed to the airport. After the man checked my new passport, we had five minutes to run to the plane. And we made it!

In the end, we had a great holiday in Malta. We went sightseeing every day and ate delicious food. And I learned an important lesson – it's really important to check your passport before you travel!

1 Read the text in the SHOW TEXT button and match the phrases (1-3) to the phrases (a-c) to make correct sentences. ...

[ 3 x 2 points = 6 ]

- |                       |   |                       |     |   |                         |
|-----------------------|---|-----------------------|-----|---|-------------------------|
| He got his passport   | 1 | <input type="radio"/> | ... | a | to Malta.               |
| They travelled        | 2 | <input type="radio"/> | ... | b | to reach the plane.     |
| They had five minutes | 3 | <input type="radio"/> | ... | c | at the passport office. |

## A2 - Verso

2 Mark the sentences **R** (right), **W** (wrong) or **DS** (doesn't say).

1. The weather was hot in London. **R** **W** **DS**
2. There was a problem with the tickets. **R** **W** **DS**
3. Alice came to the airport by taxi. **R** **W** **DS**
4. They didn't have lots of time to get to the plane. **R** **W** **DS**

3 Answer the questions.

1. What was wrong with the writer's passport?  
\_\_\_\_\_
2. Who did they give their house keys to?  
\_\_\_\_\_
3. How was their holiday in the end?  
\_\_\_\_\_

4 Write questions for the answers below.

1. \_\_\_\_\_  
They went on holiday in August.
2. \_\_\_\_\_  
The writer's dad called their neighbour.
3. \_\_\_\_\_  
They went sightseeing and ate delicious food.

### Grammar

Put the verbs in brackets into the correct form of the *past simple*. **CHECK**

1. \_\_\_\_\_ (you/wear) that dress to the opera, Jennifer?
2. Warren \_\_\_\_\_ (buy) souvenirs at the market in Bali.
3. We \_\_\_\_\_ (not/drive) to Spain; we \_\_\_\_\_ (take) the train.
4. They \_\_\_\_\_ (visit) their cousins in Australia last summer.
5. I \_\_\_\_\_ (not/want) to go to the cinema last night.
6. Laura and Mary \_\_\_\_\_ (send) us a postcard from Hawaii.

### ANEXO B

Grelha de correcção do teste formativo (A1 e A2)

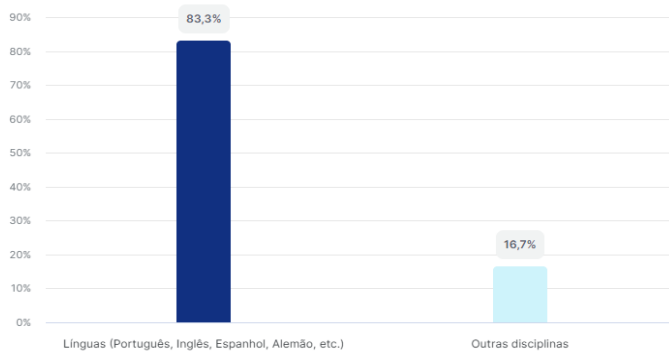
TURMA: 9.º ---

		GRUPO 1			GRUPO 2				GRUPO 3			GRUPO 4			GRUPO 5						TOTAL	
QUESTÃO		1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	1	2	3-A	3-B	4	5	6	
N.º	COTAÇÃO	2	2	2	3	3	3	3	9	9	9	9	9	9	4	4	4	4	4	4	4	100
X	ALUNA A	2	2	2	0	3	0	0	9	9	9	4,5	4,5	4,5	4	4	0	4	4	0	4	69,5
Y	ALUNA B	0	0	3	3	0	3	0	9	9	9	4,5	2	4,5	0	4	4	4	4	4	0	67
																						0

### ANEXO C

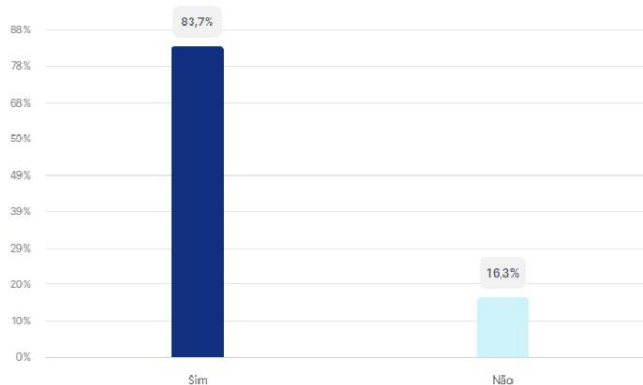
C1 - Pergunta 1.ª do questionário realizado

1. É docente de...



C2 - Pergunta 2.ª do questionário realizado

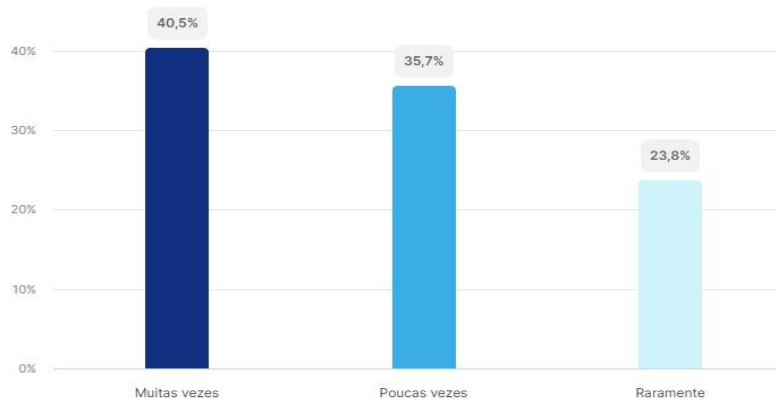
2. Tem por hábito recorrer a canções nas suas aulas?



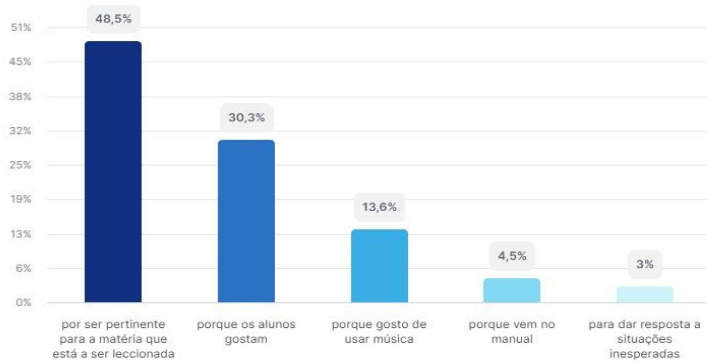


C3 - Pergunta 3.<sup>a</sup> do questionário realizado

## 3. Se sim, com que frequência?

C4 - Pergunta 4.<sup>a</sup> do questionário realizado

## 4. Por que motivo(s) recorre a canções nas suas aulas?





## ANEXO D

Letra distribuída na aula de 1 de Fevereiro de 2022

*It's all about the Pentiums*  
Weird Al Yankovic – 1999 - slightly adapted



EB Silva Gaio  
9th Grade

**It's all about the Pentiums, baby!**  
**What y'all wanna do?**  
**Wanna be hackers? Code crackers? Slackers?**  
**Wastin' time with all the chatroom yakkers?**  
**9 to 5, chillin' at Hewlett Packard?**  
Workin' at a desk with a dumb little placard?  
Yeah, payin' the bills with my mad programming skills  
Defraggin' my hard drive for thrills  
I got me a hundred gigabytes of RAM  
I never feed trolls and I don't read spam  
Installed a T1 line in my house  
Always at my PC, double-clickin' on my mizouse  
Upgrade my system at least twice a day  
I'm strictly plug-and-play, I ain't afraid of Y2K  
I'm down with Bill Gates, I call him "Money" for short  
I phone him up at home and I make him do my tech support  
It's all about the Pentiums, what?  
You've gotta be the dumbest newbie I've ever seen  
You've got white-out all over your screen  
You think your Commodore 64 is really neat-o  
What kinda chip you got in there, a Dorito?  
You're usin' a 286? Don't make me laugh!  
Your Windows boots up in what, a day and a half?  
You could back up your whole hard drive on a floppy diskette  
You're the biggest joke on the internet  
Your database is a disaster  
You're waxin' your modem, tryin' to make it go faster  
Hey fella, I bet you're still livin' in your parents' cellar  
Downloadin' pictures of Sarah Michelle Gellar  
And postin' "me too" like some brain-dead AOL-er  
I should do the world a favor and cap you like Old Yeller  
You're just about as useless as JPEGs to Hellen Keller  
**It's all about the Pentiums, yeah**  
**Now, what y'all wanna do?**  
**Wanna be hackers? Code crackers? Slackers**

**Wastin' time with all the chatroom yakkers?**  
**9 to 5, chillin' at Hewlett Packard?**  
Wanna run wit my crew, huh?  
Rule cyberspace and crunch numbers like I do?  
They call me the king of the spreadsheets  
Got 'em all printed out on my bedsheets  
My new computer's got the clocks, it rocks  
But it was obsolete before I opened the box  
You say you've had your desktop for over a week?  
Throw that junk away, man, it's an antique!  
Your laptop is a month old? Well, that's great  
If you could use a nice, heavy paperweight  
My digital media is right-protected  
Every file inspected, no viruses detected  
I beta tested every operating system  
Gave props to some, and others? I dissed 'em  
While your computer's crashin', mine's multitaskin'  
It does all my work without me even askin'  
Got a flat-screen monitor, forty inches wide  
I believe that yours says "Etch-A-Sketch" on the side  
In a 32-bit world, you're a 2-bit user  
You've got your own newsgroup, "Alt.Total-Loser"  
Your motherboard melts when you try to send a fax  
Where did you get your CPU, in a box of Cracker Jacks?  
Play me online? Well, you know that I'll beat you  
If I ever meet you I'll control-alt-delete you!  
What? What? What? What? What?  
It's all about the Pentiums, yeah!  
**What y'all wanna do?**  
**Wanna be hackers? Code crackers? Slackers!**  
**Wastin' time with all the chatroom yakkers?**  
**9 to 5, chillin' at Hewlett Packard?**  
What?

## ANEXO E

Material informático mostrado aos alunos na aula de 1 de Fevereiro de 2022



**ANEXO F**

Letra distribuída na aula de 8 de Fevereiro de 2022

ENGLISH 9th Grade

*I STILL LIKE BOLOGNA*

Alan Jackson

There's satellite communications  
 Long distance Internet relations  
 The world's a little faster every day  
 I know it's all well and good  
 And I don't embrace it like I should  
 But I wouldn't wanna go  
 Backwards even if I could

**But I still like bologna  
 On white bread now and then  
 And the sound of a whippoorwill  
 Down a country road**

**CHORUS**

**The grass between my toes  
 And that sunset sinking low  
 And a good woman's love  
 To hold me close**

I like my 50 inchHD plasma, Feels like  
 They just reach out and grab you  
 500 channels at my command  
 I finally gave in and got a cell phone  
 That I hardly ever seem to turn on  
 I guess I never had that much to say

**CHORUS**

I got a laptop that sits on a desk  
 I don't use it much  
 Except to check on some old car  
 From yesterday  
 I *kinda* like that music thing  
 You just download 'em  
 And you can save about  
 Every song that's ever been made

**CHORUS**

Well I guess  
 What I've been trying to say  
 This digital world is OK  
 It makes life better in a lot of ways  
 But it can't make the smell of Spring  
 Or sunshine or lots of little things  
 We take for granted  
 Every day

**CHORUS**

Yeah, bologna  
 A woman's love  
 And a good cell phone.

## ANEXO G

Folha de exercício distribuída aos alunos na aula de 8 de Fevereiro de 2022



**PRINTER – SMARTPHONE – LAPTOP COMPUTER  
GAMING CONSOLE – DESKTOP COMPUTER- KEYBOARD**

images available at <https://www.pngwing.com>

5