Karaoke e desenvolvimento da competência comunicativa em PLE: descrição e análise de uma oficina com estudantes chineses de nível A1[26]

Karaoke and the development of communicative competence in Portuguese as a Foreign Language (PLE): description and analysis of a workshop with Chinese students at the A1 level

DOI: https://doi.org/10.21747/30517036/seb3a10

Carlos Gomes
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
carlos_gommes@msn.com
https://orcid.org/0000-0002-9718-375X

Alexandra Ferreira
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
asferreira@letras.up.pt
https://orcid.org/0000-0002-2439-2091

Ana Isabel Fernandes
Faculdade de Letras, Universidade do Porto
aijesusfernandes@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4943-9108

Fátima Silva
Centro de Linguística, Faculdade de Letras, Universidade do Porto
mhenri@letras.up.pt
http://orcid.org/0000-0003-2360-5136

Recebido: 01/03/2026
Aceite: 26/03/2026

[26] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no quadro do projeto UID/00022/2025 – Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP) - DOI: https://doi.org/10.54499/UID/00022/2025.

RESUMO: Este artigo descreve e analisa uma oficina de karaoke integrada num curso intensivo de verão de português língua estrangeira (PLE), de nível A1, frequentado por 12 estudantes chineses, falantes de cantonês como L1. A oficina, com duração total de oito horas, foi concebida como uma proposta pedagógica de caráter lúdico e performativo, centrada no trabalho de aspetos lexicais, textuais, culturais e fonético-fonológicos da língua, através da exploração de canções em português europeu. O estudo apresenta o contexto da intervenção, os critérios de seleção das canções, a estrutura das sessões e exemplos das atividades desenvolvidas. No final da oficina, foi aplicado um questionário aos estudantes e realizada uma reflexão crítica pelos quatro docentes autores desta experiência pedagógica, para compreender como foi a oficina valorizada pelos participantes e que pistas se revelam úteis para futuras edições. Os resultados apontam para uma apreciação globalmente favorável da oficina e para o reconhecimento do seu potencial pedagógico, nomeadamente no que diz respeito à motivação, à participação oral e à consciencialização linguística. Ainda que a reduzida dimensão da amostra e a natureza percetiva dos dados limitem o alcance das conclusões, a descrição detalhada da intervenção permite a sua replicação em contextos de ensino de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: karaoke; competência comunicativa; aprendizagem de L2; recursos didáticos; oficina.

ABSTRACT: This article describes and analyses a karaoke workshop integrated into an intensive summer course of Portuguese as a Foreign Language (PFL), at the A1 level, attended by 12 Chinese students whose first language is Cantonese. With a total duration of eight hours, the workshop was designed as a playful and performative pedagogical proposal, focusing on lexical, textual, cultural, and phonetic-phonological aspects of the language through the exploration of songs in European Portuguese. The study presents the intervention context, the criteria for song selection, the session structure, and examples of the activities developed. At the end of the workshop, a questionnaire was administered to the students, and the four teachers who authored this pedagogical experience conducted a critical reflection to understand how the workshop was valued by the participants and which ideas may be useful for future editions. The results indicate an overall favourable evaluation of the workshop and recognition of its pedagogical potential, particularly in terms of motivation, oral participation, and language awareness. Although the small sample size and the perceptual nature of the data limit the scope of the conclusions, the detailed description of the intervention allows it to be replicated in PFL teaching contexts.

KEYWORDS: karaoke; communicative competence; L2 learning; teaching resources; workshop.

Introdução

Nas últimas décadas, o ensino de línguas estrangeiras tem integrado cada vez mais recursos multimodais e lúdicos, adequados a perfis de aprendentes diversos e contextos de aprendizagem flexíveis. O karaoke, como extensão natural do trabalho com canções, enfatiza a dimensão performativa e colaborativa da aprendizagem. Ao combinar letra projetada, música e participação ativa, potência o treino articulatório, o ritmo, a entoação e as competências comunicativas em contextos informais, promovendo a interação entre pares e atitudes positivas face à aprendizagem de línguas.

É neste quadro que se situa a experiência relatada neste artigo: uma oficina de karaoke desenvolvida num curso intensivo de verão de Português Língua Estrangeira (PLE), de nível A1 (Conselho da Europa, 2001), para estudantes chineses com L1 cantonês, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). A oficina, com duração de oito horas, integrou-se no curso com o objetivo de trabalhar, com recurso ao karaoke, aspetos linguísticos, fonéticos, textuais e culturais da língua alvo. O estudo inclui ainda um inquérito aos estudantes da oficina para auscultação das suas perceções sobre a experiência e uma reflexão crítica conjunta dos quatro autores, baseada na conceção da intervenção e nas observações diretas dos docentes dinamizadores, para avaliar, de forma global, a perceção do contributo do karaoke para o desenvolvimento da competência comunicativa em português L2 e, de modo mais específico, no contexto da oficina implementada.

Tomando por base esta experiência, os objetivos centrais deste artigo são: i) explorar o potencial do karaoke na aprendizagem de L2, com ênfase na competência comunicativa; ii) apresentar a proposta prática da oficina desenvolvida; e iii) analisar os resultados, cruzando as perspetivas dos estudantes e dos docentes. A estes objetivos está subjacente a sua estrutura. Após a Introdução, prosseguimos com algumas considerações sobre a relevância da canção e do karaoke para o desenvolvimento da competência comunicativa e com uma apresentação sumária de experiências com karaoke em contexto de ensino-aprendizagem de L2, seguida da descrição da oficina, da análise da perceção dos estudantes e da reflexão dos docentes. Concluímos com algumas implicações pedagógicas a considerar em futuras edições da oficina.

Karaoke e competência comunicativa em L2: teoria e prática

Nesta secção, procede-se à revisão da literatura sobre a relevância pedagógica da música e do karaoke e são apresentadas algumas experiências pedagógicas com karaoke em diferentes línguas estrangeiras, incluindo o português.

Relevância pedagógica da música e do karaoke

A literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras mediado pela música tem mostrado que a canção e, em particular, o karaoke exercem uma influência positiva em diversas componentes da competência comunicativa (Ludke, 2009, 2019; Betti, 2012; Israel, 2013; Engh, 2015), recorrendo a input autêntico ou semiautêntico que aproxima os aprendentes de variedades reais da língua, com ritmos, entoações e padrões prosódicos ausentes dos materiais tradicionais (Nobre-Oliveira, 2007; Castelo, 2017, 2018).

São vários os benefícios apontados a nível linguístico, compreensão auditiva, aquisição lexical, pronúncia e fluência, através de estratégias como a exposição repetida e significativa a enunciados completos, próximos da língua real (Milton, 2008; Ludke, 2009; Pereira & Martín Galán, 2010; Ludke et al., 2014; Lorenzutti, 2014; Ashtian & Zafarghandi, 2015; Jackson, 2019). Do ponto de vista afetivo, estas práticas associam-se ao aumento da motivação, à redução da ansiedade e à criação de ambientes colaborativos, especialmente valiosos em níveis iniciais, que tipicamente apresentam graus de inibição oral mais acentuados (Israel, 2013; Engh, 2015; Laird, 2015; Bennett, 2019).

No contexto do PLE, a utilização de materiais didáticos específicos, baseados na relação entre canção e pronúncia, tem demonstrado eficácia assinalável (Castelo, 2017, 2018; Castelo et al., 2022), articulando análise fonético-fonológica, prática de repetição guiada e produção oral performativa. A dimensão pragmática e sociocultural também é mobilizada pelas letras das canções, que oferecem contacto com expressões idiomáticas, registos e referências culturais, desenvolvendo a competência sociopragmática dos estudantes (Andrade, 2011; Figueiroa, 2011; Coelho de Souza, 2014; Espinoza Mejía & Suco Campoverde, 2020).

Experiências pedagógicas com karaoke

Em várias línguas estrangeiras

A aplicação do karaoke em contextos educativos tem sido documentada em estudos sobre diversas línguas e em vários níveis de proficiência, consolidando-se como uma estratégia transversal para o desenvolvimento da

competência comunicativa (Cantero Serena et al., 1994; Farrés & Ferrer, 2014; Erten, 2015; Pedraza Pineda, 2015; Grossman & Richards, 2016; Farfán, 2017; Murad et al., 2018; Sasi & Haga, 2019; Sasi & Hsu, 2019, Soon, et al., 2022). De modo geral, a investigação converge na ideia de que o karaoke não é apenas um momento lúdico, mas, principalmente, uma ferramenta mediadora capaz de estruturar a aprendizagem em ambientes pedagógicos distintos.

No que concerne ao desenvolvimento fonético-fonológico, o karaoke destaca-se pela sua capacidade de promover a inteligibilidade através da repetição intensiva. Estudos como os de Rengifo (2009) e Karsono (2019) demonstram que o foco em segmentos problemáticos da canção resulta em melhorias significativas não só ao nível da produção de sons isolados, mas sobretudo no acento e na entoação (prosódia). Pedraza Pineda (2015) vai mais longe ao caracterizar o karaoke como um "espaço de mediação" em que a combinação entre o canto e a interação em pequenos grupos fomenta uma consciência fonológica mais apurada do que a proposta pelos exercícios tradicionais de repetição.

Quanto à expansão lexical e compreensão oral, a literatura sublinha a eficácia do suporte bimodal (visual e auditivo). O projeto *Learning to Read Thai from Songs* (Hoonchamlong, 2004) ilustrou como o karaoke favorece o reconhecimento de palavras em línguas de escrita não latina, como o tailandês. Recentemente, investigações em chinês L2 (Sasi & Hsu, 2019; Soon et al., 2022) confirmaram que a sincronia entre os caracteres projetados e a melodia facilita a retenção lexical a curto prazo e a precisão tonal, uma vez que a música oferece uma moldura rítmica que auxilia a memória de trabalho.

Por fim, a dimensão socioafetiva surge como o benefício mais citado, atuando como um motor que impulsiona as restantes competências. Neste contexto, Erten (2015) e Farfán (2017), entre outros, observam que a redução da ansiedade perante a produção oral é um fator determinante do aumento da participação espontânea. Esta segurança é potenciada pela natureza colaborativa da atividade, nomeadamente com a produção de vídeos pelos estudantes (Grossman & Richards, 2016) e, em contexto digital, pela possibilidade de feedback imediato e de monitorização autónoma do progresso, como demonstram os resultados do uso da aplicação SLIONS - *Second Language through Internet-Oriented Natural Speech* (Murad et al., 2018).

Em PLE

No PLE, a investigação sobre karaoke é mais escassa do que para outras L2, sendo consensual a relevância concedida ao seu potencial pedagógico, mas também aos desafios com que se deparam os docentes na sua utilização: (i)

dificuldade na seleção de canções para os níveis iniciais; (ii) escassez de versões karaoke em português europeu (PE); e (iii) falta de instrumentos robustos para avaliar os seus contributos para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Barros (2013), no seu relatório final de estágio, descreve sessões de karaoke em turmas dos níveis A1-A2, selecionando canções simples em PE, com ritmo, entoação e vocabulário básicos. Os resultados qualitativos da intervenção pedagógico-didática implementada apontam benefícios na motivação, na participação ativa e na sensibilização prosódica, embora não tenha sido realizada avaliação sistemática nem considerado um grupo de controlo.

Destaca-se, entre as propostas existentes para o PLE, o projeto FADO (2011-2013)[27], que utiliza o karaoke como ferramenta central para promover a compreensão oral, a pronúncia, a interação e a consciência intercultural. Assente na exploração didática de canções portuguesas e brasileiras, o projeto desenvolveu um conjunto de unidades didáticas (níveis A2–B2) estruturadas em atividades de escuta ativa, seguidas de tarefas lexicais e gramaticais e de exercícios orais com karaoke, complementadas por fichas de trabalho e respetivas chaves de correção. Concebidas como Recursos Educativos Abertos (REA), estas unidades permanecem acessíveis e adaptáveis, tendo sido validadas em escolas secundárias e universidades parceiras do projeto.

Apesar de não ser especificamente focado no karaoke, consideramos que o modelo MOMUP (*Model for Using Music in Pronunciation Teaching*), proposto por Adelina Castelo em 2018 e validado em 2025, oferece um referencial metodológico exemplar, articulando três fases sequenciais: (1) análise fonético-fonológica e rítmica da canção; (2) prática controlada por repetição guiada; e (3) produção oral performativa. Este modelo aplica-se particularmente bem a aprendentes chineses de nível A1, mitigando contrastes silábicos com o cantonês.

Em síntese, embora a literatura confirme o potencial do karaoke para o ensino-aprendizagem de uma L2 quando integrado em práticas didáticas estruturadas, a investigação em PLE apresenta algumas limitações: (i) escassez de estudos sobre aplicações em níveis elementares; (ii) carência de recursos de karaoke em PE para níveis iniciais; e (iii) falta de estudos que relacionem um desenho pedagógico estruturado com a avaliação percetiva dos resultados da sua implementação. Este trabalho procura contribuir para o preenchimento dessas

[27] O projeto FADO - *Find A Delightful Opportunity to Learn Portuguese through Internet and Songs* foi desenvolvido entre 2011 e 2013 por um consórcio coordenado pela FENICE (Itália), em parceria com a Universidade do Porto (Portugal), a Universidade de Bucareste (Roménia) e a Escola Oficial de Línguas de Málaga (Espanha). Os materiais e unidades didáticas permanecem disponíveis online em: https://www.languagesbysongs.eu/.

lacunas, sobretudo no contexto de aprendentes chineses de nível A1, por meio da descrição detalhada e replicável da experiência apresentada de seguida.

Oficina de karaoke

Nesta secção, descrevemos a oficina de karaoke implementada no curso intensivo de verão de PLE, explicitando o contexto da sua realização, o perfil dos participantes, o desenho da oficina, a seleção das canções, a organização das sessões, a descrição de duas sessões e as modalidades de canto utilizadas.

Contexto

A Oficina de Karaoke foi implementada num Curso de Verão para estudantes de PLE de nível A1, constituindo um programa intensivo de 4 semanas, com 100 horas de contacto. Dessas, 80 correspondem a atividades letivas, incluindo 60 horas de aulas teórico-práticas, 12 horas de laboratório de língua e 8 horas de oficina de karaoke, além de 20 horas de atividades de imersão. A aprovação confere aos estudantes 6 créditos ECTS[28]. As aulas teórico-práticas centram-se na aquisição de estruturas linguísticas elementares e de conteúdos temáticos que permitem a realização de atividades comunicativas básicas. Já as laboratoriais, de natureza exclusivamente prática, desenvolvem um conjunto de atividades de treino articulatório com o objetivo de melhorar a consciência e a proficiência dos estudantes relativamente aos sons do português. Por sua vez, a oficina de karaoke tem como objetivo desenvolver a consciência linguística e cultural de forma lúdica, promovendo a compreensão auditiva e a produção oral através de canções portuguesas. Finalmente, as atividades de imersão propiciam o contacto naturalístico com falantes nativos e a sensibilização para a cultura portuguesa.

Esta estrutura curricular reflete uma metodologia comunicativa e acional, centrada no estudante, ao integrar diferentes tipologias de atividades (teórico-práticas, laboratoriais e oficinais) e ao promover sua ancoragem num contexto de imersão. Assim, garante-se que a comunicação não se limite ao espaço formal das aulas, mas se consolide em situações reais, assegurando a articulação das dimensões linguística, sociolinguística e pragmática.

Participantes

Os participantes da oficina constituem uma amostra por conveniência, totalizando 12 estudantes chineses, originários de Macau, falantes nativos de cantonês (L1), com uma idade média de 18 anos. Antes da frequência do curso

[28] ECTS = European Credit Transfer and Accumulation System.

de verão em que a oficina foi dinamizada, tiveram contacto com a língua portuguesa em regime de não imersão em Macau, acumulando uma média de 50 horas de aprendizagem. No grupo em causa, mais de 70 % dos estudantes relataram frequentar regularmente espaços de karaoke em contextos de sociabilização com amigos em Macau. Este contacto prévio parece alinhar-se com a relevância sociocultural do fenómeno do karaoke na China, onde se consolidou como prática comum de lazer e de sociabilidade urbana desde a década de 1990, funcionando como um espaço social seguro e culturalmente reconhecido, no qual se promove a interação grupal e a expressão musical (Fung, 2009).

Esta familiaridade prévia torna o karaoke particularmente pertinente para estes aprendentes A1, transferindo dinâmicas culturais conhecidas para o desenvolvimento da fluidez oral e da competência pragmática em PLE num ambiente afetivamente confortável.

No que se refere aos docentes, a oficina foi dinamizada em conjunto por dois professores do curso, também responsáveis pela observação direta da sua implementação, ambos autores deste trabalho e com experiência no ensino de PLE dirigido a este público-alvo. Participaram igualmente no desenho da oficina e na produção e validação dos guiões e materiais, em colaboração com a coordenadora do curso e a docente responsável pelo laboratório de língua, que também são autoras deste artigo e possuem experiência nesta área.

Concetualização

A inovação central desta oficina reside na sua autonomia estrutural em relação às componentes regulares do curso, criando um espaço pedagógico próprio, mas articuladamente interligado com as aulas teórico-práticas e laboratoriais. Diferenciada da exploração habitual de canções nas aulas tradicionais, a oficina foi concebida como um ambiente de baixa ansiedade (Erten, 2015), promovendo a desinibição oral em contexto lúdico e performativo.

O seu desenho assentou em três princípios fundamentais: (i) o potencial do karaoke para desenvolver competências comunicativas em múltiplas dimensões; (ii) o papel dos documentos autênticos/semiautênticos na motivação e na memorização; (iii) a criação de ambientes informais que reduzem o filtro afetivo, especialmente valiosos no nível A1.

Inspirada na lógica progressiva de projetos como o FADO e no modelo MOMUP (Castelo, 2018), a oficina seguiu uma trajetória didática da escuta guiada à produção performativa, articulando-se estrategicamente com o currículo do curso como espaço de ativação e revisão de conteúdos previamente trabalhados. A avaliação, correspondente a 10% da nota final, foi essencialmente

formativa, valorizando a participação ativa e o empenho, sem comprometer a natureza lúdica da experiência.

O presente plano metodológico apresenta limitações inerentes ao seu desenho exploratório: o número reduzido de participantes (n=12), o caráter eminentemente percetivo dos dados recolhidos (questionários aos estudantes e perceções docentes) e a ausência de medidas externas objetivas de desempenho linguístico, como testes pré e pós-intervenção. Estas restrições limitam a generalização dos resultados, devendo as conclusões subsequentes ser entendidas como indicativas de tendências potenciais, sujeitas à confirmação em estudos futuros de maior escala e com triangulação metodológica.

Seleção das canções

A escolha de canções como recurso didático revela-se complexa e exige critérios pedagógicos rigorosos de ordem linguística, pragmática e didática, pois toda a música deve ser adequada ao nível de proficiência e às características dos estudantes (Pereira, 2014; Weiss, 2024). A literatura sobre o ensino de línguas mediado pela música estabelece critérios específicos para o nível A1: vocabulário básico (sem regionalismos), refrões altamente repetitivos, letras curtas (2-3 minutos), ritmo claro e memorizável, pronúncia nítida, linguagem quotidiana (com metáforas mínimas) e temas universais ou culturalmente acessíveis (Nobre-Oliveira, 2007; Pereira & Martín Galán, 2010; Andrade, 2011; Barros, 2013; Bennett, 2019). Alguns critérios gerais de execução musical complementam esta lista: os intérpretes devem apresentar dicção clara, velocidade moderada e entoação expressiva, o que facilita a compreensão auditiva, sem perder a autenticidade e o acesso a significados e emoções, essenciais para o karaoke em L2 (Wrembel, 2018; Zhang et al., 2023).

A escolha de canções para a oficina revelou-se difícil, não só pela necessidade de atender a estes critérios pedagógicos, mas também por fatores externos, relacionados com a oferta de versões em karaoke de canções em PE. Assim, a sua seleção confrontou-se com três fatores críticos: i) inadequação do repertório disponível, com a maioria das canções a apresentar letras demasiado complexas, registos muito informais ou velocidades que impedem a discriminação auditiva em níveis iniciais; ii) especificidades fonéticas do PE, nomeadamente devido a fenómenos de redução vocálica e ao encadeamento silábico, o que torna o acompanhamento do ritmo musical um desafio cognitivo acrescido; e iii) limitação do mercado editorial e digital de versões de karaoke em PE, sobretudo para este nível de iniciação.

Face a este cenário, as cinco canções selecionadas (Tabela 1) resultaram de uma triagem que conciliou os critérios pedagógicos da literatura com as

necessidades específicas do público-alvo. A seleção privilegiou um repertório de músicos atuais, com ritmos familiares, 'mexidos' e divertidos, que estimulassem a participação ativa e reforçassem a componente lúdica da oficina. Tecnicamente, optou-se por temas de nível A1 com vocabulário simples, frases curtas e refrões de fácil memorização auditiva, assegurando que a clareza fonética, a dicção e a velocidade moderada dos intérpretes prevalecessem sobre a complexidade rítmica. Cada música foi ainda avaliada quanto à sua potencialidade didática.

Assim, mais do que uma simples escolha motivada pelo gosto musical, a seleção constituiu também uma solução pragmática para suprir a falta de recursos específicos para o nível A1. Em vários casos, a ausência de materiais prontos levou à adaptação de recursos originais, como vídeos com legendagem sincronizada, e à produção de guiões culturais de apoio, ampliando o potencial didático do karaoke para este público.

Organização da oficina

A oficina consistiu em quatro sessões de duas horas, realizadas uma por semana ao longo do curso. A Tabela 1 apresenta as canções selecionadas para as sessões da oficina, na ordem em que foram utilizadas.

Tabela 1

Canções trabalhadas na Oficina de Karaoke

Sessão da oficina	Canções[29]	Intérprete	Ano	Álbum
1	João	Luísa Sobral	2014	Lu-Pu-I-Pi-Sa-Pa
2	A minha casinha	Xutos e Pontapés	1988	88
	Menina estás à janela	UHF	1983	Santa Loucura
3	Muda de Vida	Humanos	2004	Humanos
4	Balada do Desajeitado	D.A.M.A.	2014	Uma questão de princípio

A estrutura da oficina seguiu uma lógica de progressão pedagógica, na qual a seleção das canções acompanhou o aumento gradual da complexidade textual e articulatória ao longo de quatro momentos-chave. A Sessão 1 serviu como ponto de partida, propositadamente simples (*João*, de Luísa Sobral), com

[29] Link das canções (acesso em 18.02.2026):
João - https://youtu.be/X-wvVQ7ssNU?si=F0i3LjeG-JDTeWgM
A minha casinha - https://youtu.be/pQhYQLI-2Tg?si=RJbfRY7PzcElALBv
Menina estás à janela - https://youtu.be/JCCE16IdAWY?si=ChtPwp8XaT49_t7z
Muda de Vida - https://youtu.be/qK-WYZD4Bic?si=_eUEZPL7TSxMvPdH
Balada do Desajeitado - https://youtu.be/DcfSEeovjcE?si=Qk2gmYKSe-IBEQDy

foco na segurança afetiva e na descodificação básica de um texto pausado. Na Sessão 2, marcou-se o início da evolução rítmica com a introdução de duas canções de rock (*A minha casinha* e *Menina estás à janela*). Esta opção dual justificou-se pela partilha de léxico e pela necessidade de consolidar estruturas repetitivas num ritmo mais marcado. A trajetória de exigência prosseguiu na Sessão 3 com *Muda de Vida* (Humanos), que, por apresentar uma temática mais abstrata e versos longos, exigiu um domínio superior da articulação e da respiração. Finalmente, a Sessão 4 culminou no desafio da *Balada do Desajeitado* (D.A.M.A.). A sua mancha textual superior e o ritmo mais sincopado exigiram maior apoio pedagógico, funcionando como o teste definitivo da fluidez e da competência performativa trabalhadas ao longo da oficina.

Em cada sessão procedeu-se à exploração das canções através da articulação de quatro componentes: lexical, textual, cultural e fonético-fonológica. A componente lexical incidiu sobretudo em exercícios de vocabulário, expressões idiomáticas e no reconhecimento e uso de afixos, com o objetivo de permitir uma compreensão mais eficaz da letra da canção e das informações biográficas dos intérpretes. Estas notas foram utilizadas para reforçar a dimensão cultural, complementando as referências culturais presentes nas próprias letras das canções. Um ponto de contacto entre todas as componentes foi a vertente fonética/fonológica, trabalhada por meio de atividades e exercícios de perceção e produção de sons e sílabas, bem como da sua repetição. Esta abordagem permitiu aos estudantes desenvolver uma perceção mais precisa do ritmo e da entoação nas diferentes canções. A Tabela 2 resume as atividades das sessões oficinais, organizadas em três fases sequenciais: pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades.

As pré-atividades serviram essencialmente como motivação inicial, fornecendo pistas para pesquisa, formulação de hipóteses e questões. As atividades principais, que ocuparam a maior parte do tempo de cada sessão, centraram-se na letra da canção, com a exploração das componentes lexicais, textuais, culturais e fonético-fonológicas, preparando o terreno para o *sing-along* e o karaoke como práticas orais performativas, com repetição guiada e interação espontânea. A diversificação de tarefas e estratégias foi um fator central nesta fase. As pós-atividades promoveram a reflexão pessoal e a consolidação dos aspetos trabalhados na sessão, sendo sempre a última atividade o canto na modalidade de karaoke.

Tabela 2
Síntese das atividades realizadas na oficina de karaoke

Pré-atividades	Atividades	Pós-atividades
• Descrição de imagens • Legendagem de imagens • Associação de imagens • Previsão de leitura • Descodificação do título da canção • Escuta livre	• Preenchimento de espaços para identificação de palavras / associação de diferentes sons a uma mesma grafia ou a diferentes grafias • Ordenação de versos e/ou estrofes • Exploração do vocabulário – sinonímia e antonímia • Questões de compreensão e interpretação da canção • Pesquisa de vocabulário • Escolha múltipla – identificação da sílaba tónica • Escolha múltipla – identificação do número de palavras num verso • Audição repetida para treino de sons, estrutura silábica, ritmo e entoação	• Expressão escrita • Leitura de pequenos textos biográficos • Expressão da opinião sobre a letra/conteúdo da canção • Expressão da opinião sobre a música • *sing-along* • karaoke

Esta estrutura tripartida garantiu, assim, progressão didática, desde a ativação de saberes prévios até à exploração orientada e à síntese reflexiva. Os estudantes trabalharam em ambiente descontraído, com disposição flexível da sala e interação em pares ou pequenos grupos, executando tarefas centradas na exploração contextualizada da língua, em consonância com práticas de karaoke já presentes no seu repertório sociocultural.

Prática oficinal

Apresentamos, nesta subsecção, o trabalho desenvolvido em duas sessões oficinais: a primeira e a quarta, ambas realizadas com base nos pressupostos metodológicos apresentados.

João, de Luísa Sobral

A Tabela 3 apresenta o guião orientador da primeira sessão da oficina, detalhando competências, atividades, conteúdos, recursos e tempos previstos para cada etapa.

A canção selecionada pareceu-nos muito adequada para esta primeira sessão da oficina, na primeira semana do curso, pois o vocabulário é corrente, as

frases são curtas e as estruturas sintáticas são simples; o ritmo é de fácil memorização e a música apresenta-se suave. A interpretação da cantora contribuiu para se atingir o objetivo inicialmente estabelecido, que consistia na prática da sílaba tónica com acento gráfico (*também*, *distraída*, *João*), sem acento gráfico (*escola*, *todas*, *namorar*) e na correta articulação das vogais átonas (*saio*, *atrevida*, *suplente*), além da realização da redução vocálica do PE. Dada a sua dicção muito clara e inteligível[30], consideramos que Luísa Sobral constitui um modelo ilustrativo da norma padrão do PE, ideal para treino ortoépico em A1.

Tabela 3:
Guião orientador da sessão 1

Competências	Atividades	Conteúdos	Recursos /materiais	Tempo
Compreensão de leitura	Legendagem de imagens, selecionando a frase adequada	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	20m
Compreensão oral	Audição da canção e exercício de preenchimento de espaços para completar a letra	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho e projetor - vídeo da canção com áudio	25m
Compreensão de leitura	Análise da letra da canção por meio da resposta a um pequeno questionário	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	25m
Produção oral	*Sing-along*	Fonéticos e fonológicos	Vídeo da canção com áudio e letra	15m
Compreensão de leitura	Leitura da biografia do cantor	Morfossintáticos e culturais	Ficha de trabalho	20m
Produção oral	Karaoke	Fonéticos e fonológicos	Letra da canção	15m

Fonte: elaboração própria.

[30] A título de exemplo, refira-se ainda que a cantora articula com precisão todas as consoantes, incluindo na posição final da palavra (papel, fazer), produz com rigor a distinção entre vogais médias baixas (hora, escola, papel, é) e médias altas (todas, escolha, vê, fazer) e, em "Ma[z] o João…", realiza assimilação regressiva de sonoridade (/s/ → [z] por influência vocálica) de forma clara.

Nesta sessão oficinal, as sequências descritas integram pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades, em linha com várias propostas de exploração da canção que sublinham a importância de preparar a escuta, focalizar explicitamente determinados aspetos linguísticos e promover a utilização mais livre da língua em tarefas de produção (Andrade, 2011; Lorenzutti, 2014).

A fase de pré-atividade visou motivar os estudantes para a canção, fornecendo pistas sobre os conteúdos a serem abordados. Para tal, apresentaram-se sequências de imagens ilustrativas das ideias principais, promovendo a associação entre os tópicos e as imagens. Em termos práticos, os estudantes selecionaram a legenda adequada para cada imagem (Figura A.1[31]), ativando conhecimentos prévios e mobilizando vocabulário relevante antes do primeiro contacto auditivo.

As atividades centrais desdobraram-se em compreensão auditiva, com audição da canção duas vezes, seguida de preenchimento de espaços (Figura A.2), correção coletiva e questionário em grupo para trabalho lexical e interpretação da letra (Figura A.3). Seguiu-se treino articulatório, dando continuidade às sessões laboratoriais, para trabalhar a articulação adequada da sílaba tónica, marcada ou não graficamente, e a correta articulação das vogais átonas[32] (Tabela A.1). Por meio da leitura pausada da canção, exercitámos a alternância entre a sílaba tónica e as vogais átonas, pois uma prática continuada de marcação da sílaba tónica, aliada à discriminação e articulação adequadas dos sons do PE, ajuda os estudantes a interiorizar progressivamente o sistema sonoro da língua, favorecendo a inteligibilidade, a naturalidade prosódica e a confiança comunicativa.

A terceira fase da sessão articulou três pós-atividades distintas: produção oral com canto na modalidade *sing-along*; elaboração de uma ficha biográfica de Luísa Sobral com base numa breve pesquisa online; e, para terminar, canto na modalidade karaoke. A melodia suave, o ritmo pausado e a letra curta, de vocabulário corrente e estruturas simples, permitiram que o *sing-along*

[31] A Figura A.X e a Tabela A.X encontram-se no anexo (e.g. Figura A.1; Tabela A.1).

[32] A sílaba tónica corresponde à sílaba pronunciada com maior proeminência e desempenha um papel distintivo no português, podendo diferenciar palavras formalmente idênticas ou semelhantes com significados distintos. A sua correta marcação contribui para a inteligibilidade e naturalidade do discurso, uma vez que o deslocamento do acento tónico pode gerar ambiguidades e aumentar o esforço de processamento do interlocutor. Em articulação com as sílabas átonas, menos proeminentes, a sílaba tónica organiza ainda o ritmo acentual característico da língua portuguesa.

funcionasse sobretudo como espaço de familiarização prosódica e de reforço da articulação da sílaba tónica e das vogais átonas, preparando os estudantes para o karaoke, no qual o foco principal foi a desinibição e a experiência positiva de "cantar em português".

Procurámos, com estas atividades, consolidar o vocabulário e as estruturas exploradas, desenvolver a fluência e confiança na produção oral e fomentar a apropriação afetiva da canção, aspetos que, como se verá na avaliação da oficina, ecoam nas perceções de estudantes e docentes sobre o contributo da oficina para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE.

Balada do Desajeitado, D.A.M.A

A Tabela 4 apresenta o guião orientador da última sessão da oficina, seguindo o mesmo modelo da sessão 1.

Tabela 4:
Guião orientador da sessão 4

Competências	**Atividades**	**Conteúdos**	**Recursos /materiais**	**Tempo**
Compreensão de leitura	Exploração do título	Fonéticos e fonológicos, morfossintáticos – vocabulário e valor do prefixo "des-"	Ficha de trabalho	15m
Compreensão de leitura	Leitura da biografia do grupo D.A.M.A.	Morfossintáticos e culturais	Ficha de trabalho	15m
Compreensão oral	Audição da canção e exercício de ordenação da letra	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho e projetor - vídeo da canção com áudio	20m
Produção oral	Identificação de rimas/ sons idênticos	Fonéticos e fonológicos; morfossintáticos	Ficha de trabalho	10 m
Produção oral	Identificação das diferentes realizações fonéticas da	Fonéticos e fonológicos	Ficha de trabalho	25

	consoante <s> e respetivos contextos			
Compreensão de leitura	Análise da letra da canção por meio da resposta a um pequeno questionário de escolha múltipla	Morfossintáticos – vocabulário e frases simples	Ficha de trabalho	15m
Produção oral	*Sing-along* Karaoke	Fonéticos e fonológicos	Letra da canção, vídeo da canção e letra	20m

Fonte: elaboração própria.

Na fase de pré-atividades, realizámos a análise do título da canção, abordando não apenas a dimensão morfossintática, mas também aspetos fonéticos e fonológicos. Para além do significado das palavras que o compõem, detivemo-nos no prefixo "des-", apresentando exemplos como "desmotivado" ou "desinteressado" e analisando as consequências fonéticas e fonológicas da sua adição em diferentes contextos: antes de consoante vozeada, consoante não vozeada e vogal (Figura A.4). Seguiu-se a leitura, pela docente, da biografia do grupo D.A.M.A. (acrónimo de Deixa-me Aclarar-te a Mente Amigo), contextualizando a banda para sensibilização cultural.

A segunda fase da sessão incluiu três atividades. A primeira consistiu numa tarefa de compreensão auditiva, com a audição da canção duas vezes para a ordenação da letra (Figura A.5), seguida de correção coletiva. A segunda visou promover a consciencialização fonético-fonológica dos aprendentes quanto à variabilidade articulatória da consoante <s>[33]. Com base em conteúdos previamente trabalhados no laboratório de língua, os estudantes observaram exemplos das diferentes realizações fonéticas do segmento (Tabela A.2) e identificaram, na letra da canção, palavras que ilustrassem esses padrões. Seguiu-se um trabalho de repetição guiada com o professor, centrado na articulação

[33] No PE, o grafema <s> apresenta realizações fonéticas condicionadas pelo contexto, nomeadamente [s], [z], [ʃ] e [ʒ]. Em fronteira de palavra pode ocorrer assimilação, com realização [ʒ] antes de consoante vozeada e [z] antes de vogal.

segmental e na marcação da sílaba tónica, incluindo fenómenos de assimilação em fronteira de palavra. A atividade terminou com a leitura em voz alta da letra, lenta e controlada, para consolidar a consciência articulatória e favorecer a automatização das realizações praticadas. A terceira atividade foi de compreensão leitora, o que representou um regresso ao conteúdo da canção. Os estudantes responderam a um questionário de escolha múltipla centrado, sobretudo, na interpretação da letra e, ainda, em algumas questões de vocabulário mais pertinentes (Figura A.6).

A sequência culminou com duas pós-atividades. A primeira correspondeu à auscultação dos estudantes quanto à forma como sentiram a canção, à sua adesão (ou não) ao tema abordado e à melodia, bem como à eventual identificação com situações ou experiências semelhantes. Este momento promoveu a interação oral e a partilha de impressões pessoais. A segunda atividade foi o *sing-along,* seguido de karaoke. Assim, primeiro, os estudantes acompanharam a canção, integrando a perceção e a produção num contexto lúdico e comunicativo, o que permitiu transferir o treino articulatório para uma prática mais fluente e natural. Depois, assumiram um papel mais performativo e autónomo, o que reforçou a sua confiança e a apropriação expressiva da língua, gerando grande animação na sessão. Mantivemos, nesta sessão, a sequência de *sing-along* e karaoke, mas aplicada a uma canção significativamente mais exigente quanto ao texto (mancha textual mais extensa, léxico mais variado) e à melodia e ao ritmo (andamento mais marcado e sincopado). Após a sensibilização fonético-fonológica e a exploração da letra, o *sing-along* funcionou como uma ponte crucial entre o treino guiado de aspetos percetivos e de produção e o karaoke, com o objetivo de conduzir à gestão, de forma mais autónoma, da segmentação silábica, do ritmo e das variações de entoação.

Sing-along e karaoke

A sequência *sing-along* seguido de karaoke foi sistemática nas quatro sessões, com dificuldade crescente à medida que a complexidade das canções aumentava, sempre com a finalidade de desenvolver competências orais de forma lúdica e participativa. Embora a literatura suporte cada modalidade individualmente, não identificámos estudos sobre esta sequencialidade específica no ensino-aprendizagem de L2, no nível A1. A nossa opção pedagógica inspirou-se nos princípios do MOMUP (Castelo, 2018), na transição da prática controlada para a produção autónoma, e na redução colaborativa da ansiedade antes de tarefas exigentes (Bennett, 2019; Israel, 2013), promovendo uma progressão natural ao nível da fluência e da confiança dos estudantes. Além

disso, a distinção fundamental entre estas duas modalidades de canto, que reside na presença ou na ausência da voz original, foi determinante.

No *sing-along*, a voz permanece audível como guia de ritmo, entoação e afinação, permitindo que os participantes cantem por cima dela, num ambiente de baixa ansiedade que integra a perceção auditiva e a produção oral inicial. No karaoke, a voz está ausente, exigindo interpretação autónoma a partir de uma base instrumental com letra projetada, o que potencia a fluência performativa, a confiança comunicativa e a transferência prosódica para contextos espontâneos. Por esta razão, o *sing-along* parece-nos constituir um ponto de partida ideal por ser menos intimidante: reduz a ansiedade, promove a interação social, a repetição natural, a memorização, a automatização linguística e as competências fonológica e sociolinguística, contribuindo para o aumento da fluência (Engh, 2015; Israel, 2013; Erten, 2015). O karaoke, em contrapartida, representa um desafio maior, pois exige maior autonomia no ritmo e na afinação e aumenta a consciência oral, a articulação, a entoação, a espontaneidade e a inteligibilidade após a familiarização prévia com a canção (Rengifo, 2009; Ludke et al., 2014; Pedraza Pineda, 2015; Castelo, 2018).

Avaliação da oficina pelos estudantes

Na sequência da oficina de karaoke, os estudantes responderam a um questionário destinado a recolher as suas perceções sobre diferentes aspetos do trabalho desenvolvido. Nesta secção, apresentamos, de forma sumária, o inquérito, seguindo-se a análise dos seus resultados.

Questionário

O inquérito foi enviado por correio eletrónico aos 12 estudantes após o término da oficina de karaoke, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre a experiência. O instrumento, elaborado em PDF editável e redigido em formato bilingue (português/inglês) para mitigar barreiras de compreensão decorrentes do baixo nível de proficiência dos estudantes em português, foi precedido de uma nota de consentimento informado que esclarecia os objetivos da avaliação e garantia o anonimato total das respostas.

Estruturalmente, o questionário é composto por 7 secções com diversas tipologias de itens: duas perguntas fechadas de escolha única sobre o histórico dos participantes; uma pergunta de escolha múltipla sobre a modalidade de canto preferida; dois blocos de itens de avaliação recorrendo a escalas ordinais de quatro níveis para medir dificuldades sentidas e ganhos de aprendizagem percetíveis; seis afirmações em escala de tipo Likert de 5 pontos para medir o grau de concordância sobre a utilidade e o caráter lúdico da atividade; uma escala

de avaliação global numérica (0-10); e uma pergunta aberta final destinada a comentários e sugestões livres. O questionário foi distribuído por um docente da turma, tendo as respostas sido enviadas por email à coordenadora do curso, que as compilou numa pasta em PDF editável e partilhou com os docentes envolvidos.

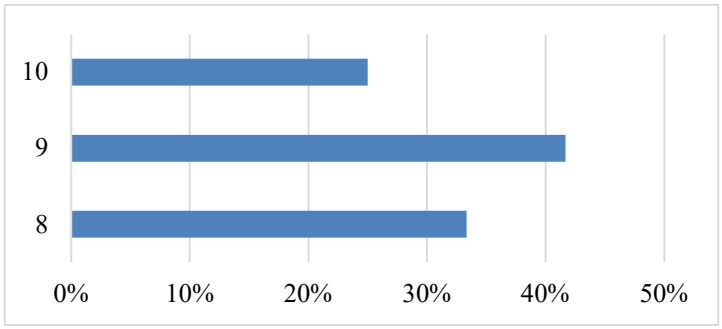
Resultados

Nesta secção, apresentamos, primeiramente, os resultados obtidos, fazendo, de seguida, a sua apreciação crítica.

Resultados obtidos

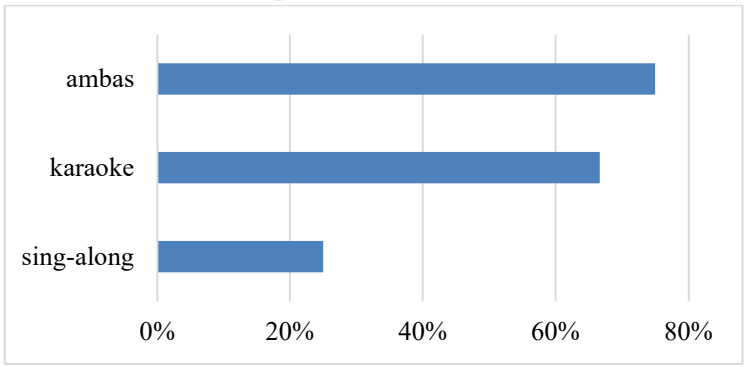
Os 12 estudantes avaliaram globalmente a oficina numa escala de 1 a 10, com perceções exclusivamente positivas (Gráfico 1).

Gráfico 1: Avaliação global da oficina



Os resultados distribuíram-se pelos valores mais elevados: 25% (n=3) atribuíram nota máxima (10), 42% (n=5) atribuíram 9 e 33% (n=4) atribuíram 8 valores. A média global alcançada foi de 9,2/10, evidenciando uma receção globalmente positiva da experiência.

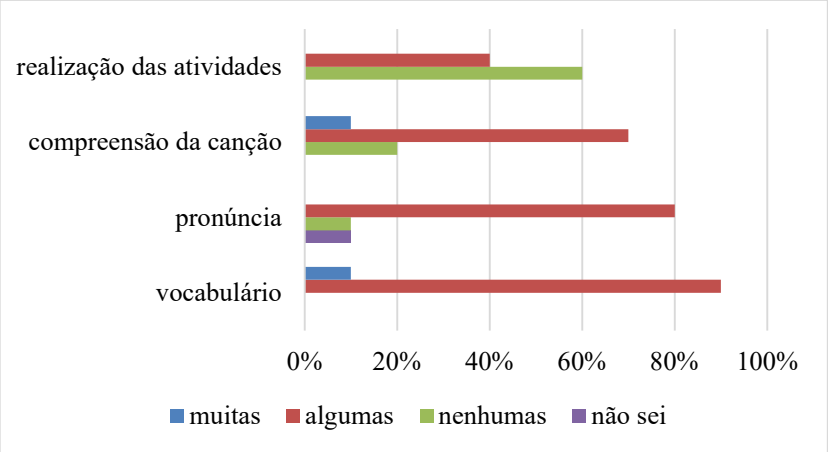
Gráfico 2: Modalidade preferida



Quanto à modalidade preferida (Gráfico 2), 67% (n=8) manifestaram predileção pelo karaoke, 25% (n=3) pelo *sing-along* e 75% (n=9) valorizaram ambas as modalidades, corroborando a valorização performativa da abordagem sequencial.

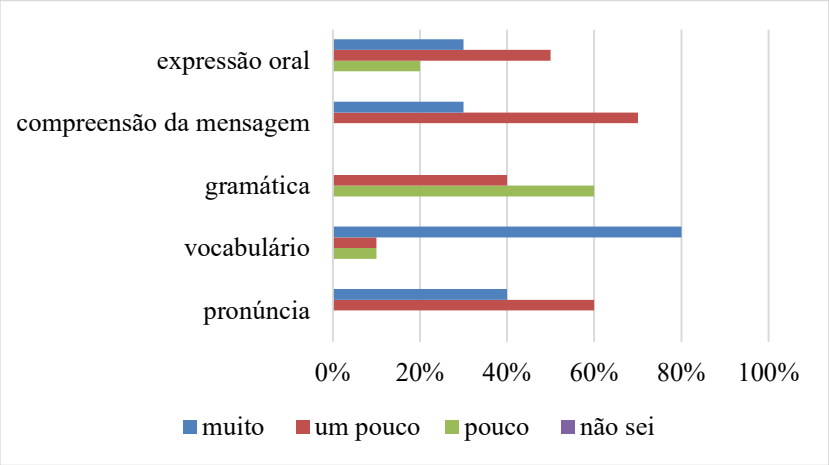
As dificuldades percecionadas durante as sessões de karaoke (Gráfico 3) distribuíram-se de forma diferenciada entre as dimensões avaliadas. A realização das atividades gerou menos obstáculos, com 67% dos estudantes (n=8) a indicar ausência total de dificuldades e 33% (n=4) a referir algum grau de desafio. O vocabulário revelou desafios moderados, com 83% (n=10) a assinalar alguma dificuldade e apenas 17% (n=2) sem obstáculos. A compreensão da canção apresentou um perfil semelhante, embora ligeiramente mais exigente: 67% (n=8) relataram dificuldades moderadas e 33% (n=4), ausência de problemas. Finalmente, a pronúncia emergiu como a dimensão mais desafiadora: 67% dos estudantes (n=8) referiram dificuldades moderadas; 17% (n=2), dificuldades consideráveis; 8% (n=1), ausência total de dificuldades; e 8% (n=1), incapacidade de autoavaliação.

Gráfico 3: Dificuldades sentidas durante as sessões de karaoke



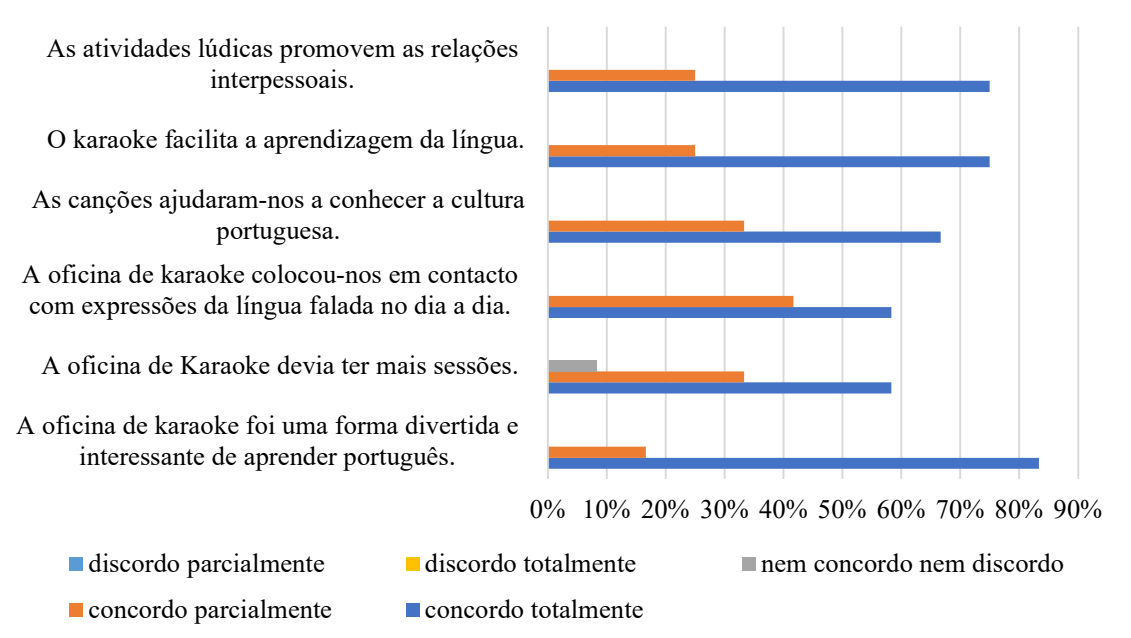
Os contributos da oficina para o desempenho em português (Gráfico 4) distribuíram-se de forma diferenciada entre as dimensões linguísticas. O desenvolvimento lexical destacou-se como área de maior impacto percecionado, com 75% dos estudantes (n=9) a indicar "muitos benefícios". Seguiram-se a pronúncia, a compreensão textual e o funcionamento da língua, cada uma avaliada como "muito contributiva" por 42% dos participantes (n=5). A expressão oral, porém, apresentou uma perceção mais reservada: apenas 25% (n=3) indicaram "muitos benefícios", 50% (n=6) "um pouco" e 25% (n=3) "pouco".

Gráfico 4: Contributo da oficina para melhorar o desempenho em português



Os estudantes avaliaram ainda 6 afirmações sobre os contributos da oficina em diferentes domínios (Gráfico 5).

Gráfico 5: Opinião dos estudantes sobre a oficina de karaoke



A afirmação que obteve maior consenso foi: "a oficina foi uma forma interessante e lúdica de aprender português", com 83% de acordo total (n=10). Seguiram-se "o karaoke facilita a aprendizagem" e "as atividades lúdicas promovem relações interpessoais", ambas com 75% de acordo total (n=9). Relativamente ao impacto linguístico e cultural, 67% (n=8) concordaram totalmente que "as canções promovem o conhecimento da língua portuguesa", enquanto 58% (n=7) reconheceram que a oficina proporcionou "contacto com expressões da língua falada no dia a dia". Finalmente, quanto a saber se "a oficina

devia ter mais sessões", 58% (n=7) manifestaram acordo total, 33% (n=4) apenas acordo parcial e 8% (n=1), neutralidade.

Apreciação crítica dos resultados

Como a descrição dos resultados demonstra, os estudantes percecionaram contributos diferenciados, predominantemente positivos na maioria das dimensões. O desenvolvimento lexical foi o mais valorizado pelos estudantes (75% 'muitos benefícios'), seguido da participação oral (67%) e da pronúncia (58%).

Na pronúncia, a polarização inicial das dificuldades foi percecionada como correspondendo a progressos ao longo das sessões, do treino simples na canção de Luísa Sobral à articulação variável do <s> na Balada do Desajeitado, sugerindo mitigação de interferências do cantonês tonal para o ritmo acentual do português europeu, embora os desafios suprassegmentais pareçam persistir, o que pode dever-se também, pelo menos parcialmente, à brevidade da intervenção. A compreensão da canção apresentou padrão semelhante, com as escutas repetidas e a ordenação de versos a facilitarem o reconhecimento textual apesar da velocidade rítmica, tendo beneficiado do suporte bimodal letra-áudio. A perceção da gramática como 'pouco contributiva' parece revelar uma rutura concetual entre a gramática explícita esperada e a gramática em uso trabalhada nas letras das canções, sugerindo a eventual necessidade de maior metacognição explícita em futuras intervenções.

O padrão lexical dominante (75% 'muito contributivo' contra 83% de dificuldade inicial) exemplifica a transformação de obstáculos em oportunidades por meio da repetição rítmica contextualizada. A preferência pelo karaoke (67%) entre estudantes com experiência prévia corrobora a familiaridade sociocultural como fator determinante da adesão, enquanto a escolha do *sing-along* por não iniciados (25%) sugere progressão gradual em direção à autonomia, o que nos parece alinhar-se com o modelo MOMUP (Castelo, 2018).

O forte impacto motivacional percecionado (média 9,2/10; 83% 'forma interessante e lúdica') confirma a dimensão lúdica como motor das competências, sustentada pela elevada realização prática (67% sem dificuldades). A triangulação entre dificuldades iniciais e ganhos percecionados revela um impacto linguístico graduado: léxico (75%), prosódia (42%) e expressão oral (25%), coerente com o desenho sequencial *sing-along*→karaoke.

Avaliação da oficina pelos docentes

Paralelamente à avaliação dos estudantes, os quatro docentes autores deste trabalho realizaram uma reflexão crítica conjunta sobre a oficina,

articulando o trabalho prévio de conceção, produção e validação dos materiais com as observações diretas dos docentes durante as sessões. Essa reflexão incidiu nas limitações da oficina, nos seus pontos fortes e nos desafios a considerar em futuras edições, bem como em pistas para a sua resolução.

Limitações

A primeira limitação destacada pelos docentes diz respeito à participação desigual dos estudantes ao longo das sessões. Esta heterogeneidade participativa e a ausência de monitorização individualizada limitaram o feedback fonético específico, conforme preconiza o MOMUP de Castelo (2018, 2025). Esta limitação poderá ter implicações no desenvolvimento da expressão oral, um dos objetivos centrais da oficina. Embora fosse, de modo geral, percecionada como uma experiência positiva, alguns estudantes não reportaram uma evolução significativa na sua competência de expressão oral, o que poderá estar associado à fraca participação, às dificuldades percecionadas e à ausência de feedback individualizado, com 25% dos estudantes a referirem um contributo reduzido da oficina neste domínio (Gráfico 4).

Uma segunda limitação prende-se com o material selecionado, nomeadamente canções em versão karaoke adequadas ao nível A1, o que obrigou a compromissos entre autenticidade, clareza fonética e complexidade lexical e sintática, tornando, em alguns casos, as tarefas mais exigentes do que o desejável para este nível. Procurou-se frequentemente atenuar esse obstáculo através de uma análise progressiva e, por vezes, mais centrada em pequenos segmentos das canções, como frases e até palavras. Estes constrangimentos dialogam diretamente com as observações de Wrembel (2018) e Zhang et al. (2023) e podem, pelo menos em parte, estar relacionados com a elevada perceção de dificuldade manifestada pelos estudantes em relação à pronúncia (cf. Gráfico 3), apesar do treino progressivo exemplificado nas sessões com João e na Balada do Desajeitado (cf., respetivamente, Tabela A.1 e Tabela A.2).

Finalmente, a duração total de apenas 8 horas da intervenção e a ausência de instrumentos de avaliação objetiva, para além dos inquéritos e da observação direta, impedem uma aferição mais robusta do impacto da oficina no desenvolvimento da competência comunicativa de cada estudante. Com efeito, as observações diretas dos docentes que dinamizaram as sessões da oficina, embora valiosas por resultarem de uma perspetiva externa às autoavaliações dos estudantes, permanecem sujeitas às limitações de uma amostra reduzida (n=12) e à ausência de medidas objetivas de desempenho linguístico, o que requer a triangulação com dados quantitativos em estudos futuros.

Pontos fortes

Apesar das limitações apontadas, destacam-se vários pontos fortes desta oficina, organizados em três dimensões principais, sugeridas pela convergência entre as perceções dos estudantes e as observações dos docentes.

Em primeiro lugar, a oficina parece ter criado um contexto de aprendizagem distinto da "aula normal", mais descontraído e lúdico, que terá favorecido o envolvimento dos estudantes e reduzido o receio do erro na produção oral em português. Esta perceção é corroborada tanto pelos estudantes, com 83% a classificarem a experiência como interessante ou divertida (cf. Gráfico 5), como pelas observações dos docentes sobre o impacto motivacional deste ambiente colaborativo. A participação ativa e interessada ao longo das sessões foi favorecida pela sequência de atividades de *sing-along* e karaoke, que permitiu a passagem gradual de práticas mais guiadas para desempenhos autónomos, em linha com a proposta de controlo graduado em direção à autonomia do MOMUP (Castelo, 2018, 2025) e com a redução inicial da carga afetiva (Israel, 2013). A natureza colaborativa das tarefas potenciou a coesão grupal, o auxílio entre pares e a mobilização de estratégias comunicativas por estudantes com perfis de participação distintos, alinhando-se com os benefícios interativos descritos na literatura (e.g., Grossman & Richards, 2016).

Em segundo lugar, a articulação entre as componentes lexical, textual, cultural e fonético-fonológica, estruturada em pré-atividades, atividades centrais e pós-atividades, revelou-se adequada aos objetivos da oficina e às suas limitações temporais. Trabalhar vocabulário, compreensão do conteúdo, pronúncia e elementos culturais a partir de uma mesma canção-texto otimizou o tempo disponível, aproximando-se das recomendações sobre exploração integrada da música em L2 (Nobre-Oliveira, 2007; FADO, 2011-2013; Ludke et al., 2014).

Esta metodologia traduziu-se em progressos observáveis e triangulados: 75% dos estudantes indicaram "muito" contributo da oficina para o desenvolvimento lexical (cf. Gráfico 4), o que se reflete nos ganhos qualitativos de pronúncia e fluência observados pelos docentes nas sessões, apesar das restrições do *input* disponível.

Por fim, a experiência permitiu aos docentes uma tomada de consciência mais clara sobre o potencial do karaoke no ensino de PLE, bem como sobre os seus desafios específicos.

Desafios e pistas para trabalho futuro

O primeiro desafio consiste na seleção de canções adequadas ao nível A1 e ao gosto do grupo, num contexto de escassez de versões karaoke em PE (Nobre-

Oliveira, 2007; Barros, 2013; Weiss, 2024). Propomos uma curadoria colaborativa inicial, com votação do repertório pelos estudantes, com base em critérios de dificuldade e aceitação musical (Murad et al., 2018), de modo a alcançar um equilíbrio na escolha, sem individualização excessiva.

O segundo desafio diz respeito à diversificação das práticas de expressão oral, de modo a potenciar o uso do karaoke para o desenvolvimento da competência oral global. Como complemento, sugere-se a realização de apresentações orais breves sobre o tema ou a perspetiva pessoal das canções, de atividades de exploração textual progressiva, do tipo preenchimento de lacunas e interpretação autónoma da letra, bem como de debates guiados sobre as opiniões dos estudantes em relação ao tema da canção ou à própria experiência com a canção, articulados de forma orgânica com a sequencialidade das duas modalidades de canto adotadas na oficina.

O terceiro desafio relaciona-se com a criação de instrumentos que permitam monitorizar o desempenho individual, com foco na componente fonética. Nesse sentido, poder-se-á recorrer, por exemplo, a gravações pré e pós-intervenção para análise prosódica automatizada (Karsono, 2019), superando a heterogeneidade participativa e a ausência de feedback específico (Castelo, 2018, 2025).

O quarto desafio prende-se com a exploração de espaços imersivos além da sala de aula, como auditórios, parques ou estúdios, funcionando como estímulo contextual adicional à resolução de tarefas e, simultaneamente, como atividade de imersão acional (Sockett, 2014). Testar estes ambientes em edições futuras pode reforçar a elevada motivação já registada (cf. Gráfico 5).

O quinto desafio reside na escassez de materiais, nomeadamente de letras para karaoke em A1, parcialmente suprida por ferramentas de Inteligência Artificial generativa (IA). Plataformas como Suno.ai e Udio podem gerar canções originais personalizadas, com léxico simples, ritmo lento e pronúncia clara, enquanto outras ferramentas (e.g. ChatGPT/Grok) podem apoiar a criação de versões simplificadas de letras existentes. Ainda assim, estas soluções levantam questões de autenticidade cultural e de exposição a *input* nativo autêntico, pelo que se recomenda a sua articulação com o repertório autêntico disponível. Poder-se-ia, assim, democratizar o acesso a materiais pedagógicos e acelerar a curadoria colaborativa (desafio 1), sem, contudo, substituir integralmente as fontes culturais originais.

Finalmente, uma aplicação de karaoke-PLE poderá integrar estas estratégias, combinando seleção personalizada, acompanhamento individual, exercícios orais e treino articulatório, inspirando-se, por exemplo, na aplicação SLIONS (Murad et al., 2018).

Em síntese, as limitações observadas nesta experiência corroboram os constrangimentos identificados na literatura da especialidade. Contudo, apesar da persistência de algumas dificuldades, estes obstáculos traduziram-se na perceção de ganhos relevantes na motivação e na autoconfiança por parte dos estudantes, o que se conforma com estudos que associam o uso de música e de atividades musicais a maior participação, envolvimento e crença na autoeficácia em contextos de aprendizagem de L2. Assim, estes resultados reforçam a premissa de que o karaoke, enquanto recurso estruturado, constitui uma via eficaz para o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE, validando a sua integração pedagógica, mesmo em contextos de aprendizagem inicial.

Considerações finais

O presente estudo descreveu e analisou os efeitos percebidos de uma oficina de karaoke concebida como complemento informal às aulas formais de PLE-A1 para estudantes chineses. A articulação entre as perceções dos estudantes e as observações dos docentes, enquadrada teoricamente, sugere contributos significativos ao nível da motivação (83% classificaram a experiência como "lúdica"), contributos moderados na retenção lexical (75% consideraram-na "muito contributiva") e contributos mais limitados na precisão articulatória (42%), sendo ainda mais restritos no que respeita à gramática e à expressão oral (25%). Estes resultados são plausíveis em intervenções de curta duração, como a apresentada neste artigo.

A experiência aponta, assim, para o potencial de integração do karaoke em contextos de ensino de PLE, enquanto ambiente de risco controlado, próximo de situações de fluência comunicativa real. Esse potencial poderá ser reforçado futuramente através de aplicações pedagógicas e de ferramentas de IA com feedback fonético automatizado, bem como de atividades ajustadas ao nível A1.

Por se tratar de resultados de natureza exploratória e percetiva, impõe-se a sua validação em amostras mais alargadas, em intervenções de maior duração e com recurso à triangulação com medidas objetivas de desempenho linguístico. Ainda assim, tendo em conta a avaliação global da oficina pelos estudantes (9,2/10), considera-se pertinente perspetivar o karaoke como estratégia pedagógica complementar em contextos de PLE, sobretudo junto de públicos que revelem familiaridade prévia com esta prática, reforçando abordagens lúdicas que apoiem a motivação e a confiança iniciais.

Referências

Andrade, S. A. A. (2011). *A importância das canções na aprendizagem de uma língua estrangeira: Desenvolvimento da compreensão auditiva* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Ashtian, F. T., & Zafarghandi, A. M. (2015). The effect of English verbal songs on connected speech: Aspects of adult English learners' speech production. *Advances in Language and Literary Studies, 6*(1), 212–226. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.6n.1p.212

Barros, A. F. (2013). *O karaoke como ferramenta no ensino de PLE* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Bennett, P. A. (2019). The effects of music in the foreign language learning classroom. *Relay Journal, 2*(1), 6–16.

Betti, S. (2012). La canción moderna en una clase de E/LE. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española, 50*, 26–31.

Cantero Serena, F. J., Mendoza Fillola, A., & Yll, E. S. (1994). Karaoke: Un instrumento globalizador para la enseñanza de lenguas. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 523–531). ASELE.

Castelo, A. (2017). *Sons da fala e sons do canto: Música para ensinar fonética do português* (Vol. 1: Música de Portugal) (2.ª ed., e-book, 2021). Instituto Politécnico de Macau.

Castelo, A. (2018). Songs for pronunciation teaching: A guiding model. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics, 22*(1), 7–22.

Castelo, A. (2025). Model for using music in pronunciation teaching (MOMUP): New validation and revision. *Theory and Practice of Second Language Acquisition, 11*(1), 1–26. https://doi.org/10.31261/TAPSLA.16404

Castelo, A., Coelho de Souza, J. P., & Morelo, B. (2022). Ensino de pronúncia através de canções: Análise de material didático à luz de um modelo orientador. *Études Romanes de Brno, 43*(2), 165–192. https://doi.org/10.5817/ERB2022-2-10

Coelho de Souza, J. (2014). *Letra e música: Uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional* (Tese de doutoramento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Asa.

Engh, D. (2015). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching, 6*(2), 113–127.

Erten, I. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 199*, 589–596.

Espinoza Mejía, D. V., & Suco Campoverde, E. E. (2020). *The influence of songs as a learning technique for the development of listening comprehension* (Educative project). University of Guayaquil.

FADO. (2011-2013). *Project FADO: Find a delightful opportunity to learn Portuguese through Internet and songs*. http://www.languagesbysongs.eu/

Farfán, N. S. G. (2017). *Karaoke en las sesiones de inglés para la competencia comunicativa en la IE General Prado Callao* (Dissertação de mestrado). Universidad César Vallejo.

Farrés, I., & Ferrer, R. (2014). El karaoke como recurso en el aula. *Eufonía: Didáctica de la Música, 62*, 1–12.

Figueiroa, C. F. (2011). *A canção: Um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2)* (Relatório final de estágio). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Fung, A. (2009). Consuming karaoke in China. *Chinese Sociology & Anthropology, 42*(2), 39–55. https://doi.org/10.2753/CSA0009-4625420202

Grossman, G. D., & Richards, T. (2016). Active learning via student karaoke videos. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 28*(2), 204–217.

Hoonchamlong, Y. (2004). A karaoke approach for language teaching: The case of the "Learning to Read Thai from Songs" project. *Manusya: Journal of Humanities*, 7, 25–40.

Israel, H. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy Information and Computer Education Journal, 2*(1), 1360–1366. https://doi.org/10.20533/licej.2040.2589.2013.0180

Jackson, M. D. (2019). *Pitch perfect pronunciation: Using classroom karaoke as an EFL teaching tool* (Dissertation). Alliant International University.

Karsono, K. (2019). The effect of using karaoke activities on students' English pronunciation. *Journal of English Teaching, 5*(3), 179–188. https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1311

Laird, L. (2015). Empathy in the classroom: Can music bring us more in tune with one another? *Music Educators Journal, 101*(4), 56–61.

Lorenzutti, N. (2014). Beyond the gap fill: Dynamic activities for song in the EFL classroom. *English Teaching Forum, 1*, 14–21.

Ludke, K. M. (2009). *Teaching foreign languages through songs* [Workbook]. University of Edinburgh.

Ludke, K. M. (2019). Songs and music. In R. M. Pawlak & A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *The handbook of informal language learning* (pp. 203–214). Wiley.

Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2014). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition, 42*, 41–52.

Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *The Language Learning Journal, 38*(2), 227–237. https://doi.org/10.1080/09571730802390742

Murad, D., Wang, R., Turnbull, D., & Wang, Y. (2018). SLIONS: A karaoke application to enhance foreign language learning. In *Proceedings of the 26th ACM International Conference on Multimedia* (pp. 1679–1687). ACM.

Nobre-Oliveira, D. (2007). Produção de materiais para o ensino de pronúncia por meio de músicas. In V. J. Leffa (Org.), *Produção de materiais de ensino: Teoria e prática* (pp. 109–123). Educat.

Pedraza Pineda, S. P. (2015). *El karaoke como herramienta mediadora para fortalecer la oralidade en la clase de inglés como lengua extranjera* (Monografia). Universidad Libre de Colombia.

Pereira, S. A., & Martín Galán, J. I. (2010). Chamar a música para o ensino/aprendizagem de PLE. In J. Fernández García & S. Amador Moreno (Coords.), *Actas del I Congreso de la SEEPLU* (pp. 94–108). Universidad de Extremadura.

Pereira, V. (2014). O uso da música no ensino de língua estrangeira: contribuições e desafios pedagógicos. *Revista Intersecções, 5*(2), 119–138. https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaInterseccoes/article/view/1194

Rengifo, A. R. (2009). Improving pronunciation through the use of karaoke in an adult English class. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development, 11*, 91–105.

Sasi, A. S., & Haga, T. (2019). Using karaoke videos to teach Japanese vocabulary to Taiwanese university students. *Journal of Language Teaching and Research, 10*(1), 51–59.

Sasi, A. S., & Hsu, S.-T. (2019). Using karaoke to enhance recognition of Chinese words: A cross-languages adoption. *International Journal of Education, 11*(3), 136–150.

Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. Palgrave Macmillan.

Soon, G. Y., Chuen, L. C., Leng, N. K., & Yusof, N. A. M. (2022). The usefulness of using Chinese karaoke to support Chinese learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(10), 2138–2222. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i10/15022

Weiss, F. (2024). Música como recurso didático na aula de português para estrangeiros: Aspetos técnicos e linguísticos. *Fios de Letras, 12*(1), 45–62.

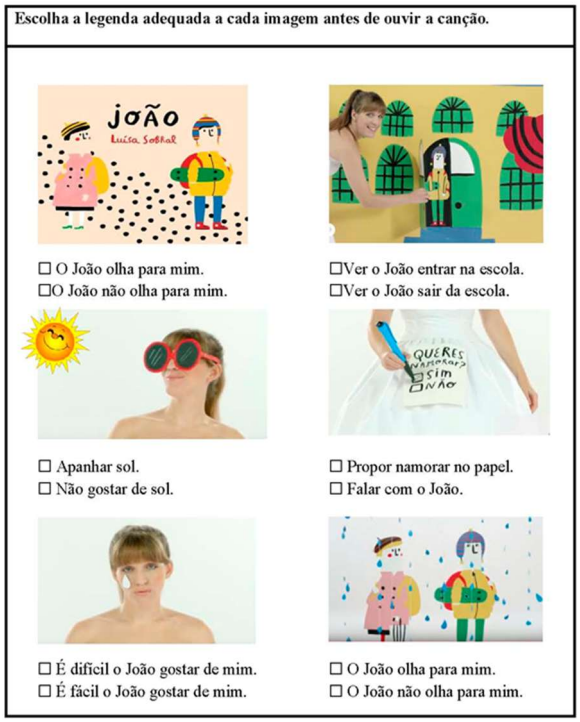
https://periodicos.uea.edu.br/index.php/fiosdeletras/article/view/3417/1795

Wrembel, M. (2018). Music, rhythm, and phonetic awareness in L2 learning. *Language Teaching Research, 22*(4), 452–470.

Zhang, W., Baills, F., & Prieto, P. (2023). Singing and language acquisition: Effects of melody and familiarity on pronunciation and vocabulary learning in L2. *Applied Linguistics, 44*(1), 123–145.

Anexos

Figura A.1:
Legendagem de imagens



Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.2:
Exercício de completamento da canção

Ouça a canção.
Complete os espaços em branco.

O João

Eu saio da escola sempre à mesma _____
Vejo o João que sai também
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida
Mas o João da C finge que não me _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Sou a mais _____ e nunca sou escolhida
Quando fazem equipas para o _____
Se alguém fica doente entro para suplente
E fico sentadinha a apanhar _____

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?

O João olhar para mim
O João gostar de mim
Ele está a olhar para mim

Fonte: elaborada pelos autores

Figura A.3:
Exercício de compreensão da canção

Vamos analisar o texto. Responda às perguntas 1 a 5.

1) Qual é a palavra do texto que a imagem representa?



⇒

2) O que significa "fingir"?
   a) Mentir
   b) Gostar
   c) Simular

3) Porque é que ela quer jogar futebol?

4) Descreva fisicamente o João.

5) O que é que ela deve fazer para o João gostar dela?

Fonte: elaborada pelos autores.

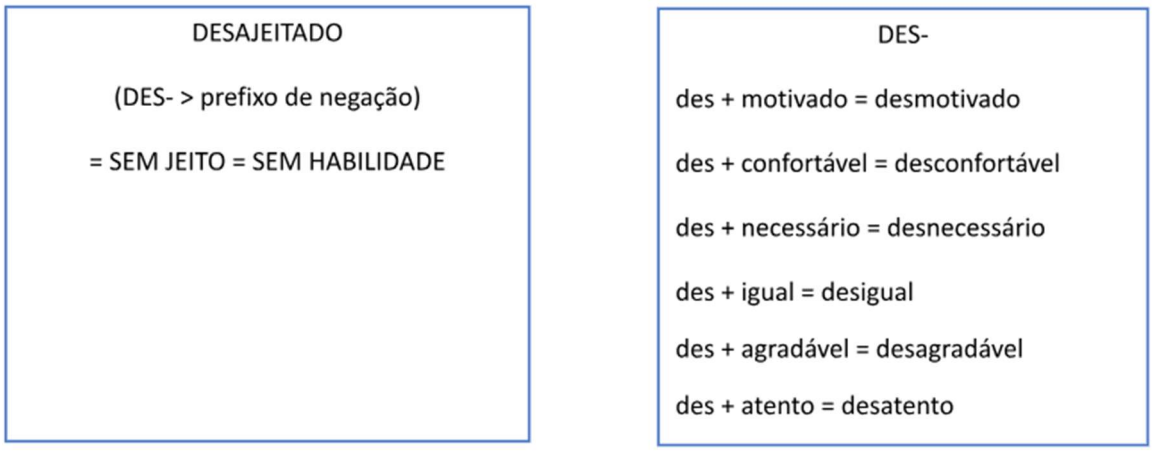
Tabela A.1:
Exercício para treino da pronúncia

Sublinhe a sílaba tónica das três primeiras estrofes e cante a canção, marcando adequadamente a sílaba tónica das palavras.	
Eu saio da escola sempre à mesma hora	Todas na escola gostam do João
Vejo o João que sai também	Propõem namorar num papel com sim ou não
Já me fiz de distraída, sorri meio atrevida	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Mas o João da C finge que não me vê	Que vai fazer o João gostar de mim?
Todas na escola gostam do João	Todas na escola gostam do João
Propõem namorar num papel com sim ou não	Propõem namorar num papel com sim ou não
Sei que é difícil com tanta escolha assim	Sei que é difícil com tanta escolha assim
Que vai fazer o João gostar de mim?	Que vai fazer o João gostar de mim?
Sou a mais bonita e nunca sou escolhida	O João olhar para mim
Quando fazem equipas para o futebol	O João gostar de mim
Se alguém fica doente entro para suplente	Ele está a olhar para mim
E fico sentadinha a apanhar sol	

Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.4:
Exercício lexical e fonético

Canção: Balada do desajeitado
Intérprete: D.A.M.A.



Fonte: elaborada pelos autores.

Figura A.5:
Exercício de ordenação das estrofes da canção.

1	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Só que hoje Viu o tempo que perdeu Sabes esse alguém sou eu E agora vou-te contar
	Falta-me jeito Ponho-me a escrever e rasgo Cada vez a tremer mais E às vezes até me engasgo		Nada a fazer É por isso que eu te conto É tarde para não dizer Digo como sei e pronto
	Mas como sempre Chega a hora da verdade E falta-me o à vontade Acabo por me calar		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sei de alguém Por demais envergonhado Que por ser desajeitado Nunca foi capaz de falar		Podes crer Que à noite o sono é ligeiro Fico á espera o dia inteiro Para poder desabafar
	Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti		E aqui estou eu A ver o tempo a passar A ver se chega o tempo O tempo de te falar
	Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas		Mas aprendi uma ontem Só que já me esqueci Então olha só te quero a ti
	Sabes lá O que é que eu tenho passado Estou sempre a fazer-te sinais E tu não me tens ligado		Eu não sei O que é que te hei de dar Nem te sei Inventar frases bonitas

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela A.2:

Exercício para registo das realizações fonéticas da consoante <s> *na canção*

[s]		[z]	[ʃ]		[ʒ]
princípio de palavra	entre vogais	entre vogais	fim de sílaba	fim de sílaba antes de consoante não vozeada	fim de sílaba antes de consoante vozeada
sei	passar	frases	mas	esqueci	rasgo

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura A.6:
Questionário para interpretação da canção.

1. O protagonista...

a) Sabe o que dizer à rapariga.
b) Fala muito com a rapariga.
c) Não sabe o que dizer à rapariga.



2. "Só que hoje/ viu o tempo que perdeu" significa que...

a) Ele gosta da rapariga há muito tempo.
b) Ele nunca olha para o relógio.
c) Ele gosta da rapariga há pouco tempo.



3. "Estou sempre a fazer-te sinais/Tu não me tens ligado" significa...

a) A rapariga não gosta do rapaz.
b) O rapaz tenta falar com a rapariga mas ela ignora o rapaz.
c) O rapaz tenta falar com a rapariga e ela gosta do rapaz.



4. O rapaz é...

a) Extrovertido
b) Falador
c) Tímido



5. "Podes crer/que à noite o sono é ligeiro/fico à espera o dia inteiro/para poder desabafar" significa que...

a) O rapaz não dorme porque está sempre a pensar na rapariga.
b) O rapaz dorme pouco porque pensa nas coisas que quer dizer à rapariga.
c) O rapaz dorme muito porque não pensa na rapariga.



6. Finalmente, quando encontra a rapariga, o rapaz...

a) Fica calado.
b) Diz coisas bonitas à rapariga.
c) Diz muitas coisas à rapariga.



Fonte: elaborado pelos autores.