

Estudo do Fado em Português Língua Não Materna

Emília Cristina Pinto dos Santos Bento

Dissertação
de Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Julho, 2022

Estudo do Fado em Português Língua Não Materna

Emília Cristina Pinto dos Santos Bento

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Julho, 2022

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português Como Língua Segunda ou Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale.

Lisboa, março de 2022

DECLARAÇÃO

Declaro que esta Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O(A) candidato(a),

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cristina Bente'.

Lisboa, 31 de março de 2022

Declaro que esta Dissertação se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A orientadora,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ana Cristina F.'.

Lisboa, 28 de março de 2022

*Ao meu pai, pelo incentivo constante, e aos meus filhos, Miguel e Santiago, pelas horas
que “nos” roubei.*

AGRADECIMENTOS

António Gedeão, no seu poema *Pedra Filosofal*¹ diz “Eles nem sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida. Que sempre que o homem sonha o mundo pula e avança”. Eu sonhei e, apesar de todas as contrariedades, angústias e medos sentidos no último ano levando-me a pensar desistir, decidi agarrar o meu sonho e torná-lo realidade. Foi um caminho repleto de montanhas, coberto de espinhos e com muitos dias cinzentos e chuvosos. Porém, decidi aproveitar todos os Raios de Sol e com eles aquecer o meu coração, e assim realizar o meu sonho. Estes Raios de Sol são todas as pessoas que desde o momento em que ousei voltar a sonhar, estiveram sempre presentes e não me deixaram desistir; são todas as pessoas que sem esperar apareceram e deram o encorajamento necessário e são duas pessoas que partilharam comigo a primeira parte deste sonho e juntas fomos o apoio, académico e pessoal, umas das outras.

Sendo assim e sem priorizar ninguém agradeço à Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale, pelos conhecimentos que transmitiu no decorrer deste mestrado, pela orientação na dissertação e pelo carinho, pela calma e pelas palavras amigas, que sempre me aquietaram, fazendo com que acreditasse em mim.

Agradeço também à professora Susete Albino. A dinâmica ativa das suas aulas, fez-me ir mais além. Grata também, pelo facto de, não sendo minha orientadora na dissertação, ter estado sempre presente quando a solicitei.

Aos meus pais, Francisco e Eulália, por todos os ensinamentos que me deram ao longo da vida. Os valores que me passaram, apesar dos poucos diálogos, ficaram registados pois tinha o exemplo à frente. Cheguei mais à frente do que alguma vez sonhei.

Aos meus filhos, Miguel e Santiago. Houve dias em que os seus sorrisos, beijinhos e amor é que me deram toda a força do mundo. A eles quero mostrar que devemos sempre sonhar e acreditar em nós, mesmo que haja quem nos diga o contrário.

À Valentina, a minha musa inspiradora.

Ao meu colega, Tiago Machete, pela ajuda, orientação e disponibilidade, desde 2011.

Aos meus sobrinhos, Ana e João, cada um à sua maneira, foram uma mais-valia nesta jornada.

¹ Disponível em <https://qualeatuaomeu.com/2021/05/21/pedra-filosofal/> e consultado a 22 de março de 2022

À Edite por ter ficado com o Santiago (seu neto), nas noites em que eu estava nas aulas e por me ter apoiado SEMPRE. Gratidão!

À Nela pela companhia, palavras, risos e choros. Esteve sempre lá e foi tão bom!

Às minhas primas, Madalena e Fátima que, desde menina, foram um exemplo a seguir. Comigo guardo o carinho, os momentos e as palavras. Ser professora muito se deve a elas.

A todas as minhas amigas, especialmente, Lena, Carla e Mena. A vossa preocupação para comigo foi crucial. As palavras “Nunca desistas de nada!” “Tu és capaz!” ditas pela Mena ecoaram sempre na minha cabeça. A calma e amor da Carla foram, muitas vezes, o meu equilíbrio. A Leninha foi uma mãe e amiga de sempre e para sempre.

À minha “mana do coração” Susana. Tentei, mas não encontrei palavras para descrever o que representa na minha vida. “#atésermosvelhinhas”.

Às minhas companheiras da “primeira temporada” e amigas, Ana e Bárbara, juntas formamos um trio incrível. Nunca pensei que o mestrado me trouxesse duas novas amigas.

À fadista e ao guitarrista Célia Leiria e Pedro Amendoeira, que, apesar dos pesares, permaneceram. Ao nomearem alguns fados, ajudaram-me a olhar para o Fado e para as letras dos seus poemas de outra forma. Foi uma delícia!

Por último, mas sem ser menos importante, ao *FADO* que, sem procurar, encontrou-me e veio mudar a minha vida, trazendo a paz de que tanto precisava.

Considero-me uma sortuda por tudo o que vivi e aprendi no decorrer deste mestrado. Agora que a conclusão está próxima, afirmo com toda a certeza que tenho o meu coração cheio de gratidão, de amor, de fé, de força e de esperança para enfrentar e superar tudo o que possa vir. Este último ano veio relembrar-me o quão é importante ter a mala cheia de amigos e de histórias por contar; cheia de alegrias e sorrisos, de lágrimas e dor; e cheia de músicas que umas vezes foram dançadas ao ritmo perfeito e outras vezes não, que umas vezes foram dançadas com par e outras vezes sem ele. A bagagem que carrego na minha mala plantou no meu coração palavras que contam uma história, mas não é uma história qualquer é simplesmente a Minha História, o meu Fado. Sei que mesmo trilhando sozinha os meus sonhos, com a mala vazia não vou, pois “Quem não tem amigo é que viaja sem bagagem.” (Couto, 1992, p.48).

Estudo do Fado em Português Língua Não Materna

RESUMO

O mundo em que vivemos é, cada vez mais, diversificado quer a nível linguístico, quer a nível cultural, como consequência da globalização e dos fluxos migratórios. Com este fenómeno, chegam, às escolas portuguesas, crianças com diferentes culturas e com diferentes formas de reagir perante uma mesma situação. Para elas, é essencial sentirem que o adulto com quem estão, não só manifesta interesse na sua cultura, como também dá a conhecer quer a língua quer a cultura do país que as acolheu. Deste modo, ajuda-as a socializar e a serem aceites pelos seus pares, integrando-as positivamente na sua turma e escola.

Este trabalho pretende mencionar diversos conceitos de Cultura, ficando o enfoque direcionado à cultura no âmbito do ensino/aprendizagem de LNM/LE. Contudo, primeiramente, será feita uma breve definição de PLNM, PLE e PLS. Após a definição de língua, será realizada uma ligação entre língua e cultura, uma vez que a primeira é vista como veículo da segunda, já que as aquisições culturais podem ser ensinadas através da língua. E porque é fundamental reconhecer a importância de alguns documentos orientadores no ensino duma LE, é feita uma explanação relativamente ao QEQR, ao Referencial Camões PLE e ao CEFR.

Sendo o Fado uma forma de expressão da cultura e da língua portuguesa além-fronteiras, serão apresentadas no segundo capítulo algumas das possíveis origens para o fado, bem como a sua evolução ao longo dos tempos em que este “vai da ralé, do chão até ao majestoso salão”, sendo distinguido em 2011 pela UNESCO, como Património Cultural Imaterial da Humanidade. Também será referenciada a opinião de escritores, pertencentes à Geração de 70, relativamente ao Fado e a sua relação com o turismo.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, será fundamentada uma sequência didática cujo tema é o Fado. A mesma é pensada para alunos de PLNM do 3º ciclo e ensino secundário e para adultos que pretendem aprender português como LE. O nível de proficiência linguística é o intermédio, correspondente ao nível B1 de acordo com o QEQR. Também relacionadas com o Fado, serão feitas propostas de atividades para futuros trabalhos.

Palavras-chave: Fado, cultura, língua, ensino cultural, didática de PLNM/PLE/PLS

Study of fado in Portuguese as a Non-Native Language

ABSTRACT

The world we are living in is getting more and more diverse linguistically and culturally, due to the globalization and the migration influx. With this phenomenon Portuguese schools have welcomed children with different cultural backgrounds and ways of reacting towards a given situation. For these children, it is of utmost importance to feel that the adults they spend time with, do not only react positively to their culture, but are also willing to share the culture and the language of the country which has welcomed them. This will help them socialize and feel cherished by their peers and accepted both at school and in the classroom.

This work aims to approach different concepts of culture and will be focused on, culture as a means of teaching and learning Non-Native and Foreign Languages. We will briefly define PNNL/ PFL/PSL (Portuguese as a Non-Native Language/ Portuguese as a Foreign Language/ Portuguese as a Second Language), make a connection between language and culture, for the latter is a vehicle of the former, and one can acquire culture through language. Since it is relevant to recognise the importance of the reference documents while teaching a foreign language, we will approach the Common European Framework of Reference for Languages, the Camões Reference for Portuguese as a Foreign Language, and the CEFR-Companion Volume with new descriptors.

As *Fado* is a way of expressing the Portuguese culture and language throughout the world, on the second chapter we will present some possible origins of *Fado*, as well as its evolution from “the roughness of the streets to the glamour of the ballrooms”, being granted in 2011 the UNESCO World Heritage status. A reference to the “70s Generation” writer’s opinion on *Fado* and its relation to tourism will also be made.

Finally, on the third chapter, a teaching sequence with *Fado* as the topic area will be presented. It has been thought for Portuguese as Non-Native language 3rd cycle students, secondary school students and adults, who wish to learn Portuguese as a Foreign Language. The proficiency level is intermediate - B1 of the CEFR. Suggestions of further activities having *Fado* as the main topic will also be made.

Keywords: Fado, culture, language, cultural teaching, teaching Portuguese as a Non-Native Language/ Portuguese as a Foreign Language/ Portuguese as a Second Language

Índice

1. Introdução	1
Capítulo I: Cultura e Língua na Didatização do PLNM/PLE	3
1. A Cultura e o Ensino das Línguas	3
1.1. Conceito de Cultura	3
1.2. Conceito de Língua.....	5
1.2.1. Distinção de Língua no Domínio da Didática	6
1.3. Língua e Cultura	8
1.4. Abordagem cultural no ensino de LE.....	9
1.4.1. A Cultura no Ensino do PLNM.....	13
2. A cultura em documentos orientadores do ensino de LE	15
2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência	15
2.2. Referencial Camões PLE	16
Capítulo II: Estudo do Fado em PLNM	18
1.Introdução.....	18
2.Origens do Fado	19
2.1. Afro-brasileira	19
2.2. Árabe	20
2.3. Marítima	21
2.4. Medieval/trovadoresca.....	22
2.5. Portuguesa.....	22
3. Evolução: o Fado de ontem e o Fado de hoje.....	23
3.1. Severa: A mãe do Fado	24
3.2. A aristocratização do Fado.....	25
3.3. Profissionalização fadista	25
3.4. A Ditadura e o Estado Novo	26
3.5. Amália Rodrigues e outros fadistas	26
4. Fado: Património Cultural Imaterial da Humanidade.....	29
5. O Fado na literatura	29
6. Turismo	33
Capítulo III: Enquadramento Teórico da Unidade Didática	35
1. Introdução.....	35
2. A Importância do Léxico	36
3. Metodologias e Materiais Didáticos.....	42

3.1. Ecletismo Metodológico	42
3.2. Abordagem Comunicativa.....	44
3.3. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas	45
4. Materiais Autênticos	48
5. Música – Fado.....	50
6. Propostas de Atividades.....	54
Conclusão	56
Bibliografia	59
Anexos	i

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AC – Abordagem Comunicativa

CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume With New Descriptors

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ELBT - Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

LE - Língua Estrangeira

LH – Língua de Herança

LNМ – Língua Não Materna

LO - Língua Oficial

LS –Língua Segunda

PLE - Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PLS – Português Língua Segunda

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência Para o Ensino Português no Estrangeiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1. Introdução

No séc. XXI, em plena ascensão do terceiro milénio e numa era de globalização, é cada vez mais notória a diversidade linguística e cultural, uma vez que as grandes migrações têm modificado o mundo em que vivemos.

Segundo Mateus (2011) a sociedade portuguesa depara-se com “uma dimensão multilinguística e multicultural até aqui desconhecida que coloca, especialmente às escolas, desafios constantes na procura de fazer da diversidade um fator de coesão e de integração social” (p.14). Sendo assim, de acordo com Silva (2010) é “primordial ensinar-lhes a língua portuguesa e familiarizá-los com a nossa cultura, sem lhes pedir que abdicuem da sua língua e da sua cultura” (p.46).

Contudo, se tivermos em consideração as teorias relativas à origem do fado, esta situação no nosso país não é assim tão recente. De entre os estudos realizados acerca desta temática, salientam-se cinco teorias: a afro-brasileira, a árabe, a marítima, a medieval/trovadoresca e a portuguesa (Bunić, 2017; Nery, 2004; Resende, 2014).

Pode-se afirmar, então, que o nosso país tem um passado que o ajuda a compreender e respeitar a história e as diferenças culturais. Este facto é uma mais-valia, uma vez que o sentimos na pele. Assim, tal como refere Silva (2008, p.17):

cada individuo é sob o ponto de vista social e cultural, o resultado de um legado histórico, de um património valiosíssimo que usa, sem muitas vezes se dar conta disso, na prática quotidiana da sua vida pessoal e comunitária, escola e professores são peças fundamentais na promoção de um diálogo intercultural dos valores de tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pelas diferenças

Após o exposto, poderá afirmar-se que Portugal foi, ao longo da História, influenciado por várias culturas, num “caldeirão multicultural”, formando assim a sua identidade tão única e especial, em que manifesta nomeadamente o sentimento de saudade (tema, tão bem, representado no Fado).

Ao ser elevado, em 2011, a Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, o Fado tornou-se a canção nacional, relatando a história de um povo, do povo português. O Fado é nosso e é a herança de todos.

Contudo, se recuarmos cerca de dois séculos, onde o Fado era tido como marginal, promíscuo, decadente, ouvido em tabernas baratas e do povo, quem diria que este género musical iria ser ouvido em todo o Mundo, inclusive nas melhores salas de espetáculo, e seria um motivo de orgulho do povo português.

Com toda a certeza, o Fado transforma-se na canção nacional, e ao ocupar um papel relevante na afirmação, além-fronteiras, da identidade cultural do nosso país, está, deveras, ligado à tradição e história cultural de Portugal.

Se o Fado é Portugal, se o Fado é cultura, se o Fado é cantado em português e se o Fado retrata histórias e a História do nosso povo, então será que se pode ensinar português através do Fado?

Ao aprender-se uma língua estrangeira, é estabelecida, de imediato, uma ponte que nos liga a outra cultura, enriquecendo o nosso conhecimento e pensamento crítico sobre o Mundo e a sociedade. Deverá ser promovida a aquisição de conhecimentos relacionados com o modo de vida, com o património cultural, com as crenças e formas de pensar e estar de outros países, a fim de proporcionar compreensão e respeito pela diferença cultural.

Sempre que alguém se integra numa sociedade diferente da sua, sente de imediato a necessidade de aprender a língua correspondente. Contudo, somente quando obtiver conhecimento suficiente relativamente ao seu património linguístico e cultural é que se sentirá como parte integrante da mesma, uma vez que já domina um nível de proficiência que o permite. Desta feita, é bem notória a estreita relação existente entre língua e cultura. Aspeto que, entre outros pontos, é tratado no primeiro capítulo desta dissertação.

O objetivo principal desta dissertação é, não só dar a conhecer o Fado como aspeto cultural e identitário do nosso país, como também demonstrar que é possível ensinar uma LE através de aspetos culturais do seu país. Neste caso concreto, através duma unidade didática - anexada a este trabalho -, composta por doze atividades, os alunos poderão desenvolver a sua competência comunicativa, linguística, sociocultural, fazendo o estudo do Fado em PLNM. Se o Fado é a maior expressão da cultura portuguesa, importa perceber como poderá chegar à sala de aula e em que contextos, pelo que se impõe distinguir e definir os conceitos de PLNM, PLE e PLS.

Capítulo I: Cultura e Língua na Didatização do PLMN/PLE

1. A Cultura e o Ensino das Línguas

1.1. Conceito de Cultura

O conceito de cultura está associado, e no âmbito da prática docente, tendo em conta que é este que se encontra em análise no presente trabalho, às componentes simbólicas e aprendidas relativamente ao comportamento humano, tal como é o caso da religião, da língua, das convenções e dos hábitos de vida. Com o passar do tempo, a cultura tem sido perspetivada como remetendo para o desenvolvimento intelectual, estético e espiritual de uma sociedade, representando, de certa forma, o modo de vida de um povo e, ou grupo, ou o seu modo de vida durante um determinado período temporal (Pires, 2004).

Numa perspetiva distinta, Zaraté (1986) evidencia que o conceito de cultura é pertinente para a comunicação, dado que os conteúdos culturais são frequentemente agrupados em reportórios para serem explicitamente ensinados em contexto de sala de aula. No entanto, o autor também refere que os indivíduos não falam sobre a aprendizagem de uma LE sem integrar o saber cultural, pois estão intimamente interligados, não podendo ser, de todo, dissociados um do outro.

Nesta senda, outros estudos, que merecem especial destaque, são os conduzidos por Miquel e Sans (1992, 2004), que desenvolveram diversas teorias relacionadas com a cultura no ensino de línguas. No seu primeiro estudo, Miquel e Sans (1992) apresentaram várias definições do conceito de cultura, sendo que esta multiplicidade concetual se deve ao carácter heterogéneo da cultura enquanto fenómeno global. Assim, para as autoras existem três vertentes neste conceito, a saber:

- Cultura (com C maiúsculo), que corresponde às grandes realizações da humanidade, associadas às Artes, à Literatura e à História, estando, portanto, relacionada com o sentido mais tradicional do termo cultura (cultura geral). Esta é precisamente a definição que tem prevalecido por diversas décadas, sendo integrada no método tradicional do ensino de uma língua estrangeira. Porém, esta cultura não era partilhada entre todos os indivíduos, sendo vista como *culta* ou de *prestígio*, pois o seu ensino consagrava-se enquanto complemento ao ensino da arquitetura, da arte, da história e da literatura do país alvo, ou seja, limitada às classes sociais elevadas;
- cultura (com c minúsculo), interligada aos comportamentos sociais dos nativos (interações, quotidiano e valores), para além de corresponder aos hábitos,

conhecimentos e atitudes partilhados por uma determinada sociedade. Esta é a cultura do *quotidiano*. Com base nas autoras, esta cultura é crucial no processo de aprendizagem de uma língua, tendo em consideração que permite a descodificação de comportamentos/reações de uma comunidade cultural, pois a cultura também gera comportamentos específicos;

- *kultura* (com k, e não com c), que está associada ao conhecimento usado em contextos particulares ou por pequenos grupos (ex. o calão), não sendo partilhada com todos os falantes da língua. No entanto, esta é uma cultura minoritária, e inclusive marginalizada, apesar de ser, frequentemente, usada em contexto de sala de aula para que o aluno possa interagir com os falantes nativos da língua alvo. Esta cultura considera-se adquirida, quando o falante consegue reconhecer diferentes registos, ajustar-se a cada ocasião, assim como, compreender a gíria juvenil, a linguagem informal e própria de um determinado grupo de pessoas. Não cabe aos professores, a função de ensinar a *kultura*, pois é em contacto com os seus pares que os alunos a aprendem. No processo de ensino-aprendizagem praticado na sala de aula, esta não tem grande importância, pelo facto de não ser formal.

Mais tarde, em 2004, as autoras desenvolveram a sua definição do conceito de cultura, redefinindo os conceitos. A cultura (com minúscula) é considerada mais importante, sendo a cultura (com maiúscula) relegada para segundo lugar. Deste modo, Miquel (2004) definem cultura como:

Toda la cultura sería como un árbol. La parte central, la que conforma y constituye el árbol, por donde transcurre la savia que lo nutre, sería la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo (...) mucho más alejada de este anillo constituyente, está la cultura legitimada – antes la Cultura con mayúscula. (p. 516)

É notório que o conceito de cultura evoluiu ao longo do tempo, passando a englobar o saber coletivo, que é constituído por toda e qualquer manifestação do ser humano, pela cultura e pelo quotidiano das sociedades em geral, incluindo os seus próprios rituais e

símbolos (Harris, 2000; Ferin, 2009). Por conseguinte, no âmbito do ensino da língua existe uma certa delimitação no seu tratamento, objetivando-se primeiramente que os alunos adquiram o tipo de conhecimentos necessários para que a comunicação seja bem-sucedida, mas também para que se saibam orientar nos países da língua-alvo em aprendizagem.

1.2. Conceito de Língua

A língua consiste num sistema abstrato de signos cujo funcionamento depende de diversas regras e constrangimentos, permitindo estabelecer a comunicação entre dois interlocutores: o emissor (que transmite a mensagem) e o recetor (que recebe a mensagem) (Saussure, 1971). De acordo com a Academia das Ciências de Lisboa (2001), entre outras definições, língua é vista como sinónimo de idioma, isto é “Sistema de signos vocais, que podem ser transcritos graficamente, comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação” (p. 2273).

Já para Dubois et al. (1989) a língua é concebida como sendo própria de um povo, remetendo para um sistema de comunicação linguístico. Dito de outro modo, a língua caracteriza-se como a ferramenta que permite ao ser humano comunicar, exprimir as suas opiniões e estabelecer uma interação com outros seres humanos, regendo-se por determinadas regras gramaticais e convenções. Na sua gramática, Cunha e Cintra (1990) definem a língua como sendo:

um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou. (p. 1)

Face ao mencionado, a língua é uma ferramenta utilizada pelo ser humano para comunicar, permitindo-nos relacionar com os outros e, assim, expormos as nossas ideias, bem como o conhecimento que temos do mundo que nos rodeia. Apraz ainda salientar que a comunicação pode ser interpretada com um produto proveniente da educação que

o ser humano recebeu desde o momento em que nasceu e, através dela, estabelecer um elo que lhe permite interagir com os outros. Ao longo da história foi a comunicar que tanto a espécie humana como a sociedade progrediram.

Como forma de síntese, uma pessoa ao estudar ou, por imersão linguística, entrar em contacto com uma LE, é fulcral desenvolver não só a competência comunicativa, como também a linguística e, conseqüentemente, a sociocultural. Logo, aprofunda os conhecimentos culturais relativos à sociedade em que a língua está presente.

Ora a língua consiste num sistema que permite o estabelecimento da comunicação entre indivíduos, divergindo do conceito de linguagem que, apesar de estar intimamente ligada à língua é muito mais abrangente, dado que designa um conjunto complexo de processos que possibilitam tanto a aquisição como a utilização de uma língua no geral. Tal como é sublinhado por Cunha e Cintra (1990), a linguagem compreende o conjunto de processos usados pelos indivíduos para transmitir os seus sentimentos, estando também associada a uma maneira própria de falar de um determinado grupo, enquanto a língua remete, por sua vez, para um sistema de comunicação, sendo, portanto, mais restrita do que a linguagem. Em sùmula, a língua permite construir pensamentos e expressar uma visão conjunta de um povo em relação ao mundo em geral.

1.2.1. Distinção de Língua no Domínio da Didática

A primeira língua que alguém aprende na infância é a LM, o que não significa que esta seja a língua oficial² do país onde vive, à qual se pode chamar “língua dominante” (Silva, 2005, p. 2).

Por sua vez, Madeira (2017) ao referir Schwartz, alude que se tivermos em conta que a LM é a primeira língua adquirida, logo a partir dos primeiros meses de vida, terminando, nos seus aspetos essenciais pelos 6, 7 anos, a LNM é qualquer língua que se aprende depois da LM. Mais acresce que, para ser LNM, a primeira exposição à língua nunca acontece antes dos 4 anos de idade (p.306).

Para Grosso et al. (2013) PLNM abrange vários conceitos e “inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa”. Toda esta abrangência deve-se ao facto de ao mencionarmos falantes de PLNM, estarmos a referir-nos ao

^{2 2} De acordo com Albino (2007) é a “língua adoptada por um Estado como língua de administração, de justiça, de legislação, de comércio, de educação, etc.

português que os filhos dos emigrantes portugueses falam, quer regressem a Portugal quer fiquem no país de emigração; os filhos de imigrantes que moram no nosso país falam; os falantes estrangeiros aprendem e falam num curso; os estudantes, por exemplo, timorenses aprendem durante a sua escolarização (p.36).

Como forma de integrar, no nosso Sistema Educativo, os alunos não falantes de português, surgiu nas escolas portuguesas o ensino do PLNM. Contudo, na sua didatização há que ter em conta que estes alunos não falam português, logo não podem aprender da mesma forma que os alunos autóctones; que são crianças com características várias quanto à sua LM; que poderão falar mais do que uma língua; e cujos conhecimentos socioculturais, idade e sistema educativo do seu país são diferentes (Madeira et al., 2014, p.12).

No decorrer desta dissertação, LNM será interpretado como “qualquer língua que é a adquirida/aprendida depois da LM”, seja qual for o contexto (Madeira, 2017, p. 306). Neste caso especial a LNM é o português, daí a sigla PLNM.

No âmbito da didática das línguas, a existência de diferentes tipos de falantes de PLNM e as diversas maneiras de o aprender, levam à necessidade de definir outros tipos de PLNM, tais como PLE e PLS.

Para Leiria (2004) não há consenso relativamente à definição e distinção entre LE e LS. No sentido de elucidar estes dois conceitos, Silva (2005) salienta que “As crianças bilingues aprendem o segundo idioma como Segunda Língua e não como Língua Estrangeira”. Para além disso distingue-as o grau de exposição das línguas, ou seja, “uma criança bilingue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo ou grande parte do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico, a duas línguas, que adquire como línguas maternas” (p. 3).

Em contrapartida, uma LE pode ser aprendida fora do país onde a mesma é falada, maioritariamente, no decorrer do ensino formal e em contexto escolar, sendo este, dado por professores que são falantes não nativos (Leiria, 2004 e Silva, 2005).

Pode-se então afirmar que uma LE “faz parte dos Currículos e Programas Educacionais, não como veículo de ensino mas como objecto de aprendizagem e de estudo” (Albino, 2007, p. 20).

Nesta mesma linha, Grosso et al. (2013) refere que PLE são somente os casos onde os alunos aprendem português em contexto formal (sala de aula), não tendo nenhum tipo de contacto com a língua fora da escola. Contudo, acrescentam que esta posição não é estanque e que a qualquer momento uma LE pode passar para LS e vice-versa. Por exemplo, um aluno que aprende português no seu país (LE), onde não contactou com a língua fora da sala, e que vem para Portugal em situação de Erasmus, passando a ter contacto com a língua portuguesa, dentro e fora da sala de aula. Neste caso, a LE passa para LS.

Leiria (2004) e Grosso et al. (2013) referem, também, que o uso e aprendizagem duma LE são realizados em espaços onde a língua não tem qualquer estatuto sociopolítico. É esta a ideia utilizada, durante a dissertação, quando é referida a terminologia LE, juntando o facto de ser aprendida em contexto escolar e de forma formal.

Contudo, nos dias que correm, recorrendo a materiais didáticos tanto em papel como online, muitas são as pessoas que por sua própria iniciativa aprendem uma LE e, sendo autodidatas na busca de conhecimentos, constroem o seu caminho na sua aprendizagem e conhecimento.

Se para Leiria (2004) uma LE é aquela que é aprendida fora do país onde a mesma é falada, para Madeira (2017) uma LS é aquela que é aprendida e usada dentro do país onde é falada e reconhecida, oficialmente, como tal.

Contudo, se é complexo definir LE, LS não lhe fica aquém, podendo esta ser: uma LO (o caso de muitos países africanos, onde o português apesar de ser LO não é LM); todas as línguas que se aprendem depois da LM; somente a segunda língua que se aprende depois da LM, independentemente de quantas possa vir a aprender depois.

No âmbito deste trabalho, ao referir-se LS é no sentido de “ser aplicado para classificar a aprendizagem e uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras em que ela tem uma função reconhecida” (Madeira, 2017, pp. 305-306).

1.3. Língua e Cultura

A língua e a cultura têm uma relação muito estreita, tendo em consideração que a linguagem não pode existir sem a cultura, pois a língua acaba por ser um aspeto da cultura de uma sociedade. Logo, a relação estabelecida entre ambos os conceitos é entre a parte (a língua) e a totalidade (a cultura) É importante ressaltar que como os indivíduos em

geral apresentam origens culturais diferentes, inserindo-se em ambientes sociais divergentes, a percepção do mundo é distinta de pessoa para pessoa.

Primeiramente, a relação entre língua e cultura está associada ao facto de a própria língua de uma sociedade ser uma componente vital da cultura social, sendo em simultâneo a transmissora e a base de toda a cultura da sociedade. Na realidade, é com recurso à língua que a cultura é preservada e transmitida às gerações futuras, motivo pelo qual a língua também detém uma conotação cultural. Em segundo lugar, a língua também remete para um fenómeno social, visto que esta detém como principal atributo a sua utilidade enquanto ferramenta que possibilita a comunicação social. Assim, a língua e a cultura social acabam por ser inseparáveis uma da outra. Por conseguinte, a aprendizagem de qualquer língua deve basear-se também na compreensão da respetiva cultura social, sendo que, caso esta última seja ignorada, não é possível compreender nem dominar a língua em si, especialmente no que diz respeito aos seus aspetos linguísticos (Capucho, 2007).

A já referida relação entre língua e cultura é bastante evidente nas atividades de comunicação entre pessoas com origens culturais diferentes, tendo em consideração que para melhorar a comunicação é fundamental aprender não só a língua mas também os aspetos culturais dominantes na sociedade da língua alvo. O uso correto da língua torna a comunicação mais eficaz, motivo pelo qual os alunos de línguas devem desenvolver as suas competências comunicativas. No entanto, para que a comunicação seja totalmente eficaz, os alunos devem também desenvolver o seu conhecimento cultural, dado que existem especificidades linguísticas diretamente associadas a aspetos/vivências culturais. Logo, o autor evidencia que a língua e os seus usos não podem, de todo, existir de forma isolada da cultura.

1.4. Abordagem cultural no ensino de LE

Nas abordagens mais tradicionais do ensino de LE, a cultura tratada nas aulas é a denominada “cultura com maiúscula”, onde se alude ao estudo da História, Geografia, Pintura e Literatura. Logo, a cultura está configurada para valorizar a sala de aula, contribuindo, também, para o desenvolvimento do conhecimento do mundo por parte dos alunos (Areizaga, 2001).

Na década de 60, a cultura no contexto de sala de aula passou a incorporar também a designada “cultura com minúscula”, englobando a música, os hábitos e os costumes dos

falantes nativos da língua alvo. Contudo, na sala de aula, é atribuída primazia aos conteúdos linguísticos (léxico, gramática e fonética), sendo que os aspetos culturais são apenas abordados em tempos de aula complementares. Existem também autores que reportam a abordagem da “cultura com k” nas aulas de LE, remetendo para conhecimentos relacionados com os usos e costumes que divergem do padrão cultural dominante, não sendo partilhados, portanto, por todos os falantes nativos da língua alvo (Monteiro, 2018).

Já na década de 80, a componente cultural começa a ser um aspeto fulcral na AC no ensino de LE, transformando-se, então, em objeto do ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, a cultura e os aspetos culturais passaram a ter uma relevância superior, merecendo, portanto, a sua inclusão nos conteúdos lecionados em sala de aula. Por sua vez, a própria sociedade também ganhou consciência acerca da importância de conhecer os aspetos culturais relacionados com a língua em diversos contextos e para interpretar de forma correta a mensagem transmitida. Logo, é possível constatar que a língua e a cultura acabam por ser uma unidade inseparável, fundamental para a comunicação em LE (Monteiro, 2018).

Porém, nos métodos de ensino atuais ainda não se conseguiu incluir esta unidade inseparável (língua e cultura), tendo em consideração que vigoram os pressupostos da AC, implicando, portanto, que a dimensão cultural e competência sociocultural continuam a ser complementares no ensino de LE (Sánchez, 2009). De facto, o desconhecimento da cultura faz com que os alunos de LE não saibam lidar com situações específicas num contexto comunicativo, motivo pelo qual é fundamental aliar a perspetiva comunicativa à competência cultural, fornecendo aos alunos os conhecimentos necessários a nível da língua e da cultura, pois só assim conseguirão comunicar e compreender a mensagem de modo eficaz (Monteiro, 2018).

Tendo em consideração o que foi dito, de forma alguma se deve fazer uma abordagem ligeira relativamente aos aspetos socioculturais nas aulas de LE. Valorizando outras culturas, outras formas de ler o mundo, outras crenças, irá promover-se nos alunos o respeito pelo outro, o respeito por uma cultura diferente, e assim, entender que há diversas formas de ver, sentir e entender o mundo. Logo, os alunos irão desenvolver uma atitude de abertura e aceitação cultural do seu par.

Ignorar a existência de outras culturas diferentes da nossa, poderá, na melhor das hipóteses, levar a falhas na comunicação. Assim, por melhor que se conheça a LE que se pretende aprender, o não conhecer os seus aspetos culturais, garantidamente não assegura uma comunicação plena entre os interlocutores.

Dito de outro modo, os conhecimentos do aluno ao aprender uma LE não se devem cingir somente ao desenvolvimento da competência linguística. Para saber comunicar nessa língua, em toda a sua plenitude, a esta competência deverão ser adicionados saberes culturais, a fim de desenvolver, também, a competência sociocultural. A junção destas duas competências permitirá ao aprendente comunicar em consonância com as regras sociais, ficando perceptível “que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza, la competencia cultural” (Miquel & Sans, 2004, p. 6).

Face ao exposto, Ramon (2017) corrobora o anteriormente referido, mencionando que ao aprender uma LE os alunos não conhecem as estruturas gramaticais nem as lexicais, assim como desconhecem as regras socioculturais. Deste modo, ensinar uma língua sem a cruzar com a sua cultura é ensinar algo vazio, sem sentido, não permitindo a comunicação. “A componente cultural é tão fundamental para o aprimoramento da competência comunicativa como a componente linguística” (p. 30). Reforça que a cultura não deve ser ensinada isoladamente, não devendo por isso ser colocada “numa secção à parte dos materiais didáticos ou das práticas dos professores, mas antes fazer parte integrante e plena de todas as interações didáticas” (p.30) tanto explicitamente como implicitamente.

A cultura e a língua são dois aspetos indissociáveis no contexto da aprendizagem de uma LE. De facto, tal como já foi referido, para que a comunicação seja adequada e eficaz noutra língua, é crucial conhecer não só o seu sistema linguístico, mas também a sua componente cultural nos países onde a língua-alvo é falada. No que diz respeito às relações existentes entre cultura e língua, estas podem ser consideradas de acordo com perspetivas distintas, tal como é preconizado por Charbonnier (1989).

Mais concretamente, numa primeira abordagem pode-se considerar que a língua é um produto da Cultura, dado que reflete os aspetos culturais intrínsecos a um determinado grupo social. Já numa segunda abordagem, e de carácter mais aprofundado, a língua é considerada como sendo parte da Cultura, visto que se caracteriza como um dos seus

elementos. Por fim, a língua pode também ser caracterizada enquanto condição da Cultura, tendo em consideração que é através dela que o indivíduo é educado e instruído, aprendendo os aspetos culturais da sociedade nativa (Bizarro & Braga, 2005).

Considerando o domínio da LM e a aprendizagem de uma LE e da cultura intrínseca ao país onde é falada, constata-se que os indivíduos acabam por desenvolver competências mais complexas e ricas, bem como uma capacidade superior de aprendizagem linguística, para além de apresentarem uma abertura maior para novas experiências culturais. Por outro lado, os valores do multiculturalismo e do multilinguismo são incentivados a nível da União Europeia, visto que fomentam uma abertura superior dos cidadãos europeus ao mundo e às outras sociedades (Conselho da Europa, 2001; Silva, 2010).

Deste modo, é pertinente abordar o modelo proposto por Byram (1991), pois este estipula que são quatro os elementos que constituem o processo, desde a aprendizagem da LE, passando pela aquisição das competências linguísticas até à experiência cultural direta. Esses quatro elementos são:

- Aprendizagem da língua e desenvolvimento das competências linguísticas: evidencia a língua enquanto fenómeno social e permite que os alunos a possam usar para comunicar com os falantes nativos;
- Consciência da língua: centra a atenção dos alunos nas semelhanças e diferenças existentes entre a sua língua materna e a língua estrangeira;
- Consciência cultural: considera os aspetos não linguísticos da língua, proporcionando aos alunos a reflexão sobre a sua própria cultura;
- Experiência cultural: contacto e experiência direta com a cultura da língua estrangeira em estudo.

Na verdade, um dos próprios objetivos do processo de ensino-aprendizagem de uma LE é “adquirir um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural” (Conselho da Europa, 2001, p. 21). Porém, de acordo com Tato, o processo de ensino-aprendizagem não pode balizar uma cultura rígida e inflexível, devendo-se, sobretudo, ensinar uma cultura que reflita objetivamente a realidade “plural, mutável e complexa que conforma as distintas sociedades no mundo atual” (citado em Monteiro, 2018, p. 25).

Em suma, e ainda que sem rechaçar a cultura com maiúscula, que pode ser sempre integrada no processo de aprendizagem de uma LE, é fundamental dar relevância à cultura que rege as comunicações diárias de uma comunidade, a cultura com minúscula. Logo, cabe ao professor de LE utilizar a componente sociocultural subjacente ao uso da língua na sua prática pedagógica, para além de permitir que os alunos adquiram competências culturais relacionadas com o país de origem da língua-alvo (Silva, 2008).

Apesar do reconhecimento recente da importância da cultura no âmbito do ensino de LE, ainda se verifica um défice a vários níveis, como a escassez de documentação disponível para os professores; a inexistência de um método de ensino adequado que permita a seleção de dados socioculturais e o desconhecimento quanto às possíveis fontes para obtenção de tais dados. Na verdade, são cada vez mais os professores que partilham da mesma opinião de Sánchez (2009), no sentido de se dever considerar a cultura enquanto base crucial para trabalhar os aspetos linguísticos da língua, e não apenas como complemento ao ensino/aprendizagem da língua.

1.4.1. A Cultura no Ensino do PLNM

Tal como foi previamente referido, o ensino da cultura reveste-se de extrema importância, sendo parte indissociável das competências a adquirir pelos alunos de LE, e neste caso em particular de PLE. Esta perspetiva é congruente com os argumentos apresentados por Navarro (2008), nomeadamente quando profere que o aluno “debe conocer no solo los aspectos puramente lingüísticos de la lengua que aprende sino también determinados aspectos culturales y de comunicación no verbal, para ser plenamente competente” (p. 12).

Em estreita congruência com os argumentos apresentados por Bastos (2014), o Instituto Camões (2012), de Cooperação e da Língua, refere-se à inclusão da cultura no âmbito do ensino de Português no estrangeiro, mesmo em níveis inferiores (ex.: A1). Efetivamente, o Instituto Camões (2012) estabelece que:

deverão ser privilegiadas abordagens que perspetivem o ensino e a aprendizagem como um meio e um processo de conhecimento do outro (...) qualquer que seja o perfil linguístico do público-alvo, o ensino e a aprendizagem devem ter como finalidade a

promoção da língua e da cultura portuguesas e a progressiva construção de uma consciência plurilingue e pluricultural. (p. 5)

Ainda que a cultura e a língua apareçam frequentemente associadas, na prática didática tradicional assiste-se a uma rutura entre ambas, para além de existirem programações diferentes para cada, o que impossibilita o contacto entre ambas no contexto de sala de aula. A título de exemplo, e tal como é sugerido por Miquel e Sans (2004), se atentarmos em alguns manuais de LE é possível verificar que muitas vezes as unidades são segmentadas em diversos conteúdos, sendo que a cultura aparece, regra geral, em último lugar, completamente descontextualizada e sem conexão com a língua em estudo.

Mais recentemente, Monteiro (2018) argumentou que os manuais de LE transmitem, de facto, conhecimentos relacionados com a língua e com conteúdos culturais. Não obstante, muitos desses manuais transmitem informações culturais estereotipadas, contribuindo, portanto, para a criação de imagens e perceções falsas sobre o país da língua alvo. Deste modo, a autora questiona se de facto os manuais de LE em geral adotam, ou não, uma perspetiva cultural.

No concernente aos manuais de PLE, estes normalmente apresentam situações ligadas aos aspetos quotidianos dos vários membros da comunidade, que partilham uma mesma cultura e lusofonia, rechaçando, no entanto, aspetos culturais essenciais para que os alunos de PLE saibam comunicar em diversas situações quotidianas (Grosso et al., 2013). Isto significa que os professores ensinam a cultura do país da língua alvo com base na sua própria experiência, o que nem sempre é suficiente, condicionando, portanto, o ensino dos aspetos culturais aos alunos de PLE (Monteiro, 2018).

É pertinente referir que os manuais que pretendem ensinar a cultura da língua-alvo apresentam aspetos culturais diretamente relacionados com a cultura com maiúscula (Geografia, História, Literatura e Artes). Assim, seria muito importante e benéfico se estes manuais incluíssem aspetos culturais relacionados com a cultura com minúscula, associada à vida social, à política e à economia. No que diz respeito a aspetos como as festas, as tradições e os costumes, os manuais contêm representações estereotipadas, tendo em consideração que transmitem uma imagem de Portugal, e dos portugueses, como sendo pessoas ligadas apenas a determinados aspetos (Monteiro, 2018).

2. A cultura em documentos orientadores do ensino de LE

2.1. O Quadro Europeu Comum de Referência

O QECR consiste num documento de referência que fornece uma base comum para a elaboração de programas no âmbito do ensino de línguas, descrevendo, de modo bastante exaustivo, o que os alunos devem saber ao aprenderem uma língua com o intuito de serem capazes de comunicar, bem como os conhecimentos e capacidades que devem ser desenvolvidos ao longo das aulas. Relativamente ao conhecimento sociocultural, o QECR propõe 7 temáticas específicas, nomeadamente:

- A vida quotidiana;
- As condições de vida;
- As relações interpessoais;
- Os valores, as atitudes e as crenças em relação a diversos fatores;
- A linguagem corporal;
- As convenções sociais;
- E os comportamentos rituais. (Conselho da Europa, 2001)

Apesar de o QECR abordar, em toda a sua extensão, o conceito de cultura no âmbito do ensino de línguas, o seu capítulo cinco merece especial destaque, visto que desenvolve mais aprofundadamente os conceitos fundamentais do saber sociocultural, estipulando que:

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

Efetivamente, este é um aspeto fulcral para o professor aquando do planeamento das suas aulas, dado que se depara com várias referências específicas a domínios culturais particulares que devem ser trabalhados e adquiridos pelos seus alunos. Tal como foi mencionado, o conceito de cultura é central no QECR, inclusive norteando a sua maior preocupação, relacionada diretamente com a melhoria da qualidade da comunicação entre os europeus, com diversos contextos culturais e linguísticos, pois a comunicação permite uma mobilidade superior, para além de favorecer a compreensão entre cidadãos e reforçar

a colaboração. Por conseguinte, é importante introduzir a cultura no âmbito da sala de aula de LE.

Atentando especificamente ao QECR, a cultura encontra-se dentro das competências gerais a desenvolver pelos alunos, sendo que o saber sociocultural engloba aspetos concretos da LE e do país alvo, os quais devem ser adquiridos e dominados pelos alunos e remetendo para aspetos como as condições de vida, os comportamentos, as atitudes e as relações interpessoais. Assim, o QECR atribui uma importância acrescida à competência sociocultural no ensino de LE, diretamente associada ao conhecimento do mundo, pois esta irá permitir ao falante interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos (Conselho da Europa, 2001).

Assim, o QECR é um documento que evidencia a relevância da componente sociocultural nas planificações das aulas de LE. Porém, no documento não são fornecidos descritores no âmbito desta competência para os diferentes níveis de aprendizagem de língua. Logo, os professores sentem uma certa dificuldade em definir os conhecimentos socioculturais a desenvolver pelos alunos em cada nível de ensino, motivo pelo qual devem planear com especial cuidado as suas aulas, especialmente para contrariarem a tendência de ensinar noções culturais estereotipadas.

Em 2018, surge um novo documento adicional como complemento do QECR. Este documento, o CEFR, para além de desenvolver descritores já referidos no QECR, também introduz novos. Com o intuito de melhor se compreender este documento, é relevante consultar o anexo 1, onde é realizada uma explicação mais detalhada sobre o mesmo.

2.2. Referencial Camões PLE

Mais recentemente, no ano de 2017, o Instituto Camões criou o *Referencial Camões PLE*, que consiste no primeiro documento didático criado para o ensino-aprendizagem e posterior avaliação da língua portuguesa enquanto LE. Assim, este documento em particular remete para um marco histórico no âmbito do ensino, tendo em consideração que permite orientar não só o ensino no estrangeiro, mas também a própria organização de cursos de PLE em geral. De facto, a criação deste referencial contribuiu significativamente para a melhoria do ensino da língua portuguesa no mundo em geral,

tendo ajudado não só no ensino de PLE em específico, mas também no ensino como LS e LH³ no geral (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017).

Similarmente ao QuaREPE, o *Referencial Camões PLE* foi desenvolvido com base nas orientações apresentadas pelo Conselho da Europa (2001) no âmbito do QECR. Por conseguinte, este referencial em análise encontra-se dividido em duas partes distintas:

- Apresenta os descritores relativos aos seis níveis de referência para o ensino, diretamente associados aos níveis de proficiência (do A1 ao C2);
- Apresenta inventários de conteúdos que se encontram divididos em três componentes em particular: a linguística, a nocional e a pragmática.

Atentando especificamente nos inventários de conteúdos, estes são apresentados de forma sequencial ao longo dos diferentes níveis de ensino, objetivando-se respeitar os critérios previamente estabelecidos a nível da progressão linguística e para que o aluno atinja a competência comunicativa desejada. Por conseguinte, o grande objetivo é demonstrar o que o aluno deve dominar nos diferentes níveis de proficiência e em diversos contextos comunicativos.

No concernente à cultura, o referencial não é distinto dos restantes documentos previamente abordados (o QECR e o QuaREPE), tendo em consideração que a sua elaboração partiu dos mesmos enquanto base teórica e pedagógica. Na verdade, evidencia-se apenas a introdução de aspetos culturais simples desde os níveis mais baixos de proficiência, almejando-se que os alunos dominem em simultâneo a competência cultural e competência comunicativa, interdependentes no ensino-aprendizagem de uma LE (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017).

Em conclusão, o *Referencial Camões PLE* foi criado com um duplo objetivo, visto que pretende especificar as competências a desenvolver pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem do PLE, mas também ajudar na elaboração de programas de ensino, de materiais de ensino e de formas de avaliação da aprendizagem dos alunos em geral. Logo, conclui-se que este documento se reveste de especial importância, não só para Portugal no geral, mas também para o ensino do PLE, dado que até então não existia qualquer documento de referência específico do ensino-aprendizagem e da avaliação do PLE.

³ Língua falada por emigrantes e seus descendentes.

Capítulo II: Estudo do Fado em PLNM

1.Introdução

A partir de finais do século XIX, o vocábulo *fado* passou a estar associado à música popular urbana. Anteriormente, o significado era apenas o da sua raiz latina — *fatum* —, com o sentido de trajetória de vida, sina e destino de cada pessoa (Franco, 2019; Nery, 2004). Nery (2004) reforça inclusive “que até ao final do século XVIII, não conhecemos uma única fonte escrita portuguesa em que esta palavra seja utilizada com qualquer conotação musical” (p.17).

O Fado é um género musical português e é visto como sendo parte da identidade do nosso país. A sua origem não é muito clara, criando, desta forma, controvérsia no seio dos investigadores. Manuel Halpern (2004, p. 22) comenta que “Sobre o fado, como qualquer outro fenómeno histórico, não pode haver um olhar único e ninguém tem sobre ele o exclusivo da verdade.” O que parece ser unânime é que se tenha desenvolvido numa Lisboa multicultural (Felisberto, 2013).

José Alberto Sardinha, numa entrevista dada a Ana Vitória (2010), diz que o Fado é assim denominado “porque conta histórias”. De acordo com o mesmo, o termo emergiu devido a os poemas narrativos descreverem histórias ou ocorrências triviais, normalmente com um desenlace triste, tendo por isso, a nível popular, o sentido de vida.

No decorrer deste capítulo, serão apresentadas algumas das possíveis origens para o Fado, juntamente com autores que as sustentaram até à contemporaneidade. Será, igualmente, apresentada uma evolução do mesmo ao longo dos tempos, desde o período em que tinha sobre si um estigma de marginalidade e promiscuidade, passando pelo papel que desempenhou como disseminador dos valores do regime ditatorial de Salazar, pela sua internacionalização, culminando, nos dias de hoje, em marco cultural representativo de Portugal no mundo, distinguido, pela UNESCO, como Património Cultural Imaterial da Humanidade. Além disso, mencionaremos alguma literatura relacionada com o Fado e, por último, a relação deste com o turismo.

2.Origens do Fado

Não havendo documentação que comprove a verdadeira origem do Fado, este é um assunto discutido por diversos investigadores e comporta um conjunto de mitos ao seu redor. O onde e o quando começou, ninguém sabe ao certo e o tema já foi investigado por vários autores de renome. A ausência de fontes históricas revela que a palavra Fado, só a partir dos finais do século XIX, tem ligação com a música. Até então, o seu significado está somente relacionado com a sua raiz latina, tal como referi anteriormente (Nery, 2004, pp. 17-18).

Desde os finais do século XIX e até à atualidade, têm sido apresentadas várias teses – por vezes contraditórias — que remetem para as suas possíveis origens. De entre as hipóteses mais referidas salientam-se cinco: a afro-brasileira, a árabe, a marítima, a medieval/trovadoresca e a portuguesa (Bunić, 2017; Nery, 2004; Resende, 2014).

2.1. Afro-brasileira

A teoria em questão refere que a entrada do Fado em Portugal surgiu através de danças africanas e brasileiras. Nery (2004) afirma que esta hipótese pode estar ligada ao *lundum*⁴ angolano ou à *morna*⁵ cabo-verdiana, chegando até nós por meio dos escravos brasileiros, no século XIX. Com o decorrer do tempo, as melodias foram sofrendo alterações, até se tornarem no nosso Fado português (Bunić, 2017; Felisberto, 2013; Silvestre, 2015). Entre os defensores desta teoria, salientamos ainda José Ramos Tinhorão (2008, pp. 82-83), que numa das suas obras, *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens*, afiança que:

[...] levadas para Portugal, como acontecera em meados do século XVIII, como a fofa e o lundu, as danças do fado – acrescidas da contribuição melódico-sentimental das cantigas de «pensamento verdadeiramente poético» [...] – iam percorrer o caminho próprio entre as camadas baixas de Lisboa, onde os brancos as tomariam dos pretos e mestiços para

⁴ lundum — “Dança desenvolta, de origem africana. Música ou canto que acompanham essa dança.”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <https://dicionario.priberam.org/lundum> e consultado a 21 de mai. 2021.

⁵ morna — “Género musical e canção populares de Cabo Verde, de ritmo quaternário lento, temática geralmente nostálgica e sentimental, com acompanhamento instrumental de viola, cavaquinho ou violino.”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <https://dicionario.priberam.org/morna> e consultado a 21 de mai. 2021.

transformar-lhes a parte cantada em canção urbana a partir da segunda metade do século XIX.

São vários os viajantes estrangeiros que nos seus testemunhos, na sua passagem pelo Brasil, referem os vocábulos fado, *lundum* e fandango, cantado e dançado tanto entre os negros de África como também nos salões coloniais cariocas. Também o romancista brasileiro, Manuel António de Almeida, afirma que nas festas, frequentadas quer por brasileiros, quer por portugueses, dançava-se o fado. “Deste conjunto de descrições se podem extrair conclusões bem reveladoras, a primeira das quais é a do carácter assumidamente brasileiro deste Fado dançado” (Nery, 2004, p. 22).

Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, Nery (2004) defende que foi a família real, aquando do seu regresso a Portugal (em 1821), que trouxe consigo o *lundum* e um género musical muito popular no Brasil— as “modinhas”. O autor, na sua obra *Para uma História do Fado*, salienta inclusive que muitas das letras das modinhas apelavam ao sentimento, demonstrando um carácter lamentoso, triste e choroso. Afirma que as mesmas têm a mesma musicalidade que o *lundum*. Segundo Nery (2004) o ambiente fatalista e saudosista destas modinhas mostra que estamos perante um ambiente “pré-fadista”. Mais acrescenta ao dizer que estas danças, ao chegarem a Portugal, mesclaram-se com as culturas predominantes nos bairros típicos de Lisboa, dando origem ao fado.

“A constatação – historicamente incontornável - de que as primeiras manifestações registadas do Fado tiveram lugar no Brasil colonial não tornam “menos português” o seu desenvolvimento ulterior em Portugal, até porque este foi concretizando sobre formas constantemente renovadas que em cada fase histórica sucessiva da evolução do género souberam traduzir realidades socio-culturais cada vez mais identitárias do nosso país”. (p. 50)

2.2. Árabe

Outra origem possível, mencionada por Alberto Pimentel (1904) no seu livro *A triste canção do sul: subsidios para a história do fado*, e defendida por Teófilo Braga, é que o fado surgiu no bairro da Mouraria por influência dos cânticos dos árabes. O historiador Teófilo Braga defende esta origem, uma vez que alega que o fado deriva das melopeias árabes *huda* e *xácara*. Abordando ainda esta tese, Bunić (2017) menciona Braga que

“define o fado como xácara moderna – uma narração detalhada e chorosa dos acontecimentos da vida das classes mais baixas da sociedade” (p. 17), uma vez que alguns destes viveram nas imediações da capital, mesmo depois de findada a Reconquista Cristã. Além disso, verificam-se parecenças entre o fado de Lisboa e os cânticos pesarosos e tristes dos árabes.

No entanto, Nery (2004) e Pinto de Carvalho (1903) refutam esta origem defendida por Pimentel (1904) e, utilizando a ideia do Professor Ernesto Vieira, apresentam quatro argumentos, salientando entre eles que, se assim fosse, o fado também existiria no Algarve e Andaluzia, locais com grande e demorada ocupação árabe.

2.3. Marítima

Pinto de Carvalho (1903, p. 24) refere que “o fado tem uma origem marítima, que se lhe vislumbra no seu ritmo onduloso como os movimentos cadenciados da vaga”. Assim sendo, podemos afirmar a existência de uma outra teoria, a marítima, e sendo o nosso país uma terra de marinheiros e descobridores e Lisboa o enorme centro portuário, esta é uma hipótese a ter em consideração. Esta origem é sustentada pelo facto de os marinheiros cantarem a bordo das naus e caravelas e de um dos temas abordados ser a saudade — palavra tipicamente portuguesa e muito presente no fado. O poema de José Régio “*Fado Português*”, que consta no anexo 2, interpretado por várias fadistas (primeiramente por Amália Rodrigues) vai ao encontro desta teoria. Estas cantigas relatavam vivências e estados de alma, tendo como tópicos principais, para além da saudade, o amor. Esta característica, nostálgica e saudosista, originou o chamado fado marinheiro, o fado mais antigo de todos (Bunić, 2017; Felisberto, 2013).

Segundo Nery (2004), a parecença dos temas e sentimentos presentes nos cantos dos marinheiros e no fado, não servem por si só, como um argumento plausível, de modo a que esta tese possa ser reconhecida. O autor reforça esta ideia dizendo que uma possível origem marítima é “um clichê demasiadamente tentador para que a própria tentação poética do Fado não se apresse a apoderar-se dele como um filão recorrente de inspiração temática até a actualidade” (pp. 54-55).

2.4. Medieval/trovadoresca

Devido às suas temáticas poéticas, esta teoria defende que as origens do Fado estão fortemente ligadas aos trovadores medievais da Idade Média.

Barbara Bunić (2017, p.18), bem como Nery (2004), mencionam que Carolina Michaëlis de Vasconcelos foi a primeira autora a defender esta teoria, e que, mais tarde, Mascarenhas Barreto também defendeu. Estes autores afirmam que “as três formas poéticas desenvolvidas e cultivadas pelos trovadores portugueses – a cantiga de amor, a cantiga de amigo e a cantiga de escárnio e maldizer⁶ – estão na origem do fado do século XIX.”

Também Lopes (2016), na sua obra intitulada *Fado Portugal, 200 anos de Fado*, refere que nas cantigas de amigo existiam semelhanças com alguns temas do fado de Lisboa; nas cantigas de amor há correspondências com o fado de Coimbra e nas cantigas de escárnio e maldizer está presente a crítica social e política do Fado.

Esta tese revela superficialidade e a sua contestação deve-se à falta de evidências documentais. A semelhança dos temas e da forma poética entre a poesia trovadoresca e a lírica fadista não é tida como uma prova evidente. Além disso, há um espaço temporal de quinhentos anos. Logo, como é possível existir uma transmissão direta entre estas? (Nery, 2004, p. 54).

2.5. Portuguesa

Esta última hipótese, defendida por José Alberto Sardinha (2010), e contrariando o que se tinha apresentado até então, afiança a teoria de que o Fado é um prolongamento do romanceiro português tradicional. A teoria foi apresentada depois de uma longa investigação de extremo rigor e profundidade, junto das comunidades rurais de todas as províncias portuguesas. Na sua obra, defende que o género musical descendeu de uma tradição poético-musical, espalhada e semelhante por todo o país que foi evoluindo, tendo chegado até nós pela boca dos músicos ambulantes — nomeadamente os cegos da tradição popular — em ruas e feiras de todo o país. Assim, terá nascido em Portugal, no século XVI, na passagem do romanceiro histórico para o romanceiro novelesco (Lopes, 2016).

⁶ Cantiga de amor/amigo/escárnio e maldizer — “Poesia cantada, em redondilhas ou versos mais pequenos, dividida em estrofes iguais.”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, disponível em <https://dicionario.priberam.org/cantiga%20de%20esc%C3%A1rnio> e consultado a 21 de maio de 2021.

Segundo o Jornal de Letras⁷ Rui Vieira Nery criticou Alberto Sardinha por este contestar a sua tese afro-brasileira. Nery alega que Sardinha não cumpriu os requisitos científicos da investigação académica em qualquer dos ramos das Ciências Sociais e Humanas, ficando deste modo em terra de ninguém, juntamente com a sua teoria.

É caso para dizer que o mais certo é o Fado não ser proveniente de uma só origem e que para uma visão mais abrangente e opinião fundamentada, o mais correto é ter em conta todas as teorias existentes. O Fado é fruto de uma mistura física e, conseqüentemente, cultural e sendo duvidosa a sua origem, uma coisa é certa, o Fado é o resultado de todo um passado. Passado este, já com dois séculos de existência, não tendo aparecido no nosso país tal como é hoje, por artes mágicas, pois, com o passar dos anos, sofreu alterações. Independentemente, do onde e do quando, ele é o resultado do que fomos e do que sentimos, estando patente uma explosão e descontrolo de sentimentos. A saudade, a nostalgia, a traição, a fé, o amor, o ciúme, o engano, a raiva, o fatalismo, entre outros são temáticas que revelam a alma de quem sente o Fado.

3. Evolução: o Fado de ontem e o Fado de hoje

Após o terramoto de 1755, a saída da família real para o Brasil, as invasões francesas, a administração inglesa, a revolução de 1820, a independência do Brasil, no século XIX, surgiu, em Portugal, o Fado. O surgimento do grande mito fundador do fado que teve como protagonista Maria Severa, conheceu como palco as revoltas populares e a guerra civil de 1846-1847 (Nery,2004; Resende, 2014). António Osório sintetiza dizendo que:

O fado nasce num país convulsionado, ainda mais empobrecido, devastado por guerras sucessivas. “Os fumos da Índia” tinham-se dissipado há muito. Para não fugir à regra, o fado nasceu com o “destino marcado” e é nele que encontrarão escoante torrencial, como veremos, a desgraça, as frustrações, o amolecimento moral, a inércia de camadas sociais há muito oprimidas. (2016, pp. 24-25)

⁷ Disponível em <https://visao.sapo.pt/jornaldeletras/musica/2010-08-21-polemica-as-origens-do-fadof568819/> e consultado a 28 de fevereiro de 2022

São muitas as referências literárias ao Fado, assim como não existe nem uma, nem duas teorias quanto à sua origem. Até nos dicionários a própria definição da palavra vai sofrendo alterações com o passar dos tempos. A complexidade em esclarecer tanto a origem, como a história do Fado é visível na letra do fado de Carlos do Carmo intitulado “*Nasceu Assim, Cresceu Assim*”⁸ e que se encontra no anexo 3.

3.1. Severa: A mãe do Fado

Maria Severa Onofriana era uma mulher bela e boémia. Era dona de uma voz inigualável e costumava cantar nos circuitos de prostituição do Bairro Alto à Mouraria, fazendo também algumas apresentações para a aristocracia. Numa dessas apresentações, conheceu o Conde de Vimioso – com quem estabeleceu uma relação amorosa muito ardente. Faleceu de tuberculose, muito jovem —com apenas 26 anos — e, depois da sua morte, criou-se um mito à sua volta.

“Esta morte precoce, a posição de destaque que o estatuto de amante do titular lhe conferiu e a fama dos seus repentes certos e dos seus dotes de fadista depressa se conjugam numa aura de celebridade póstuma sem precedentes.” (Nery, 2004, p. 66)

A sua morte adicionou mais fatalismo ao fado e uma aceitação pela vida difícil e, muitas vezes, triste. Passado algum tempo, começou a ser idolatrada e serviu de inspiração para a poesia fadista que se seguiu (Campina, 2017; Carvalho, 1903; Resende, 2014).

Durante muitos anos, ser fadista foi sinónimo de ser prostituta e, além disso, o fado era apenas a distração das classes mais desfavorecidas. Acontecia nos bairros mais pobres e problemáticos de Lisboa e nos bordéis, sendo por isso condenado pela Igreja (Campina, 2017; Museu do Fado, 2008; Resende, 2014). Aliás, em 1874, no dicionário de Lacerda, o fado ainda aparecia como “Fado, cantiga e dança popular, muito característica e pouco decente: o de Lisboa, o de Coimbra” (Pimentel, 1904, p. 9).

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TCLbinMNUPM> e consultado em 1 de março de 2022

3.2. A aristocratização do Fado

Com a escassez de diversões e a relação entre Severa e o Conde de Vimioso, os aristocratas acabaram por frequentar estes espaços noturnos, sentindo-se atraídos não só pela música, como também pela prostituição e boémia. Observa-se, por isso, a aristocratização do fado através dos marialvas (Campina, 2017; Osório, 2016; Resende, 2014).

O Conde de Vimioso aristocratiza o Fado levando-o primeiramente a toda a Lisboa e depois, gradualmente, para todo o país. Novos fadistas e novos temas se juntam aos já existentes, surgindo alusões às preferências da aristocracia (Osório, 2016, p. 43). É o caso de Cesária, que é a primeira fadista cuja proveniência não é a da prostituição, mas sim da classe operária, sendo engomadeira numa fábrica de Alcântara (Nery, 2004, pp. 72-73).

Em 1851 surgiu o teatro de revista e, seguidamente, em finais dos anos 60 do mesmo século, deu-se a ascensão do Fado a grandes palcos. Passou a cantar-se não só no mundo obscuro da baixa sociedade, como também no *glamour* da época, originando alterações ao nível das músicas e letras cantadas e o surgimento da guitarra portuguesa — símbolo representativo do Fado (Campina, 2017; Carvalho, 1903; Resende, 2014).

Nery (2004) acrescenta ainda que tanto a nobreza como a alta burguesia e a classe média tomam a iniciativa de levar o Fado para as salas de teatro onde este é cantado pelos atores das revistas em cena. Salienta também que a classe média, mais concretamente a pequena burguesia, surge como “uma classe sedenta de divertimentos públicos e agora com um poder de compra para os frequentar” (pp. 102-104).

3.3. Profissionalização fadista

Na segunda metade do século XIX, os fadistas começaram a ser reconhecidos como artistas e a serem remunerados, havendo um abandono do estereótipo pejorativo. Como forma de fixar os fadistas, a fim de agradar a e garantir a clientela, os estabelecimentos comerciais, contratam os artistas:

“num calendário regular em cada estabelecimento, e esta nova realidade da remuneração sistemática introduz um princípio de profissionalização começa a atrair com regularidade para este circuito exterior ao meio tradicional do Fado os nomes mais destacados da interpretação do género.” (Nery, 2004, p. 182)

Também por volta da mesma altura, o Fado passou a ser um meio para reivindicação social por parte do proletariado, denunciando injustiças na sociedade e solicitando melhores condições de vida (Costa, 2012; Resende, 2014).

3.4. A Ditadura e o Estado Novo

Depois de terminada a 1.^a República, entre 1925 e 1945, a história do Fado atravessou um período importantíssimo, ligando-o às formalizações conhecidas ainda hoje como parte integrante do género musical. Passou a haver legislação para regular a atividade com o surgimento do Decreto-Lei n.º 13564 de 6 de maio de 1927, que exigia um licenciamento tanto dos fadistas como do local onde atuavam, salvaguardando os direitos de autor. Além disso, passou a ser necessária uma autorização para os espetáculos públicos com a respetiva aprovação da Inspeção Geral dos Teatros. Os fadistas, para poderem atuar, eram obrigados a possuir carteira profissional. Durante o período do Estado Novo, nas casas de Fado, as letras eram sujeitas à censura e foram proibidas as improvisações. Os fadistas não podiam estar associados às suas vivências sociais nem às suas alcunhas e meios onde estavam inseridos. Uma exceção foi Alfredo Rodrigo Duarte, conhecido por Alfredo Marceneiro, que no fado *O Marceneiro* contou parte das suas vivências. Este ficou também conhecido por introduzir o cantar em pé e à meia luz (Campina, 2017; Franco, 2019; Nery, 2004; Resende, 2014).

Ainda durante o período referido, Salazar, na sua manipulação política, fez uso de alguns instrumentos de campanha, sendo a política dos 3F's — Futebol, Fátima e Fado —, parte integrante dessa ideologia nacionalista e populista, como forma de “manipulação da consciência cívica dos portugueses” (Nery, 2004, p. 241). Transformou o Fado em canção nacional, com Amália Rodrigues como embaixadora, e fez uso do mesmo como maneira de cativar a população, usando-o para espelhar o regime e fazendo com que as pessoas chegassem a confundi-lo com o mesmo. Nessa altura, o governo alterou radicalmente a opinião que mantinha acerca do Fado (Bunić, 2017; Costa, 2012).

3.5. Amália Rodrigues e outros fadistas

Amália da Piedade Rodrigues, nascida a 23 de julho de 1923, em Lisboa, era proveniente de uma família desfavorecida e estreou-se, em 1939, numa das mais emblemáticas casas de fado de Lisboa, o *Retiro da Severa*. Num curto período de tempo, ficou popular e todos

a queriam ouvir cantar, por isso começou a cantar noutras casas de fado. A partir daí, deu-se a irrevogável internacionalização do fado e, no Brasil, em 1945, a fadista gravou o seu primeiro disco, conquistando corações pelos quatro cantos do mundo. Independentemente da sua origem, a fadista teve uma enorme projeção artística, económica e social no decorrer do regime salazarista, algo invulgar à época. Acrescentou encanto, luxo e imponência ao Fado (Campina, 2017; Nery, 2004; Resende, 2014). Osório (2016, pp. 86-87), citando um artigo de Augusto Castro, menciona que Portugal deve muito a Amália e à forma como ela introduziu grandes autores da literatura no Fado, tornando-o numa propaganda para o mundo.

Até ao início dos anos 70, o sucesso de Amália foi crescente. Contudo, após o 25 de Abril de 1974, a sua fama decresceu, e “A contestação ao fado estende-se à pessoa de Amália” (Franco, 2019, p. 191) por estar erradamente associada ao regime abolido (chegando até a haver rumores de que ela colaborara com a PIDE⁹). Posteriormente, teve-se conhecimento de que, contrariamente ao que se pensava, a fadista “ajudou discretamente forças da oposição” (Franco, 2019, p. 191). Após o 25 de Abril, o povo, governantes e meios de comunicação anseiam romper com tudo o que diz respeito ao passado e como para eles “o fado aparecia como um instrumento de controle cultural da ditadura”, o Fado é indesejado. À semelhança de Amália, o Fado deixou, também, de ter um lugar de destaque, e como consequência diminuiu o número de fadistas, assim como começaram a fechar casas de fado. A população tinha-o associado a um país conservador e retrógrado e mesmo os meios de comunicação restringiram a sua apresentação, uma vez que o Fado estava em declínio. O Fado era acusado de ser uma canção do proletariado inconsciente (Franco, 2019, pp. 189-191).

No entanto, “o fado era um resistente”, pois, no final dos anos 70, este cenário ligado ao mundo fadista, começa a mostrar mudanças positivas (Franco, 2019, p.197). Com a consolidação da democracia, surgiu, associado a uma ideologia de esquerda, o sucesso de Carlos do Carmo e, conseqüentemente, o Fado voltou a estar nas bocas do povo e no palco cultural do país. Desta feita, Carlos do Carmo trouxe uma lufada de ar fresco e com ela levou de novo o Fado para as luzes da ribalta com “um recorte musical muito variado” (Nery, 2004). Resende (2014) refere ainda: “Carlos do Carmo, com uma reputação

⁹ Polícia Internacional de Defesa do Estado no período do Estado Novo.

inatacável e a utilização de letras com teor político, coloca mais uma vez o fado na cena cultural do país” (p. 45).

Amália, já com a imagem limpa, prosseguiu com gravações e lançamentos de álbuns e voltou a ser vista como a grande diva do Fado, regressou aos grandes palcos e a novos êxitos e, pelo caminho, recebeu diversas condecorações, medalhas e prémios. Morreu, em 1999, vítima de doença e, após a sua morte, vários fadistas continuaram o seu legado, elevando o Fado a género da *World Music* (Franco, 2019; Resende, 2014). António Osório (2016) afirma até que Amália ocupou, na história do Fado, um lugar mais importante que a própria Severa.

No decorrer dos anos 80, poucos fadistas surgiram, destacando-se, entre eles Nuno da Câmara Pereira, António Pinto Basto e Maria Armanda (Campina, 2017; Franco, 2019). Foi também neste período que Carlos do Carmo se destacou como sendo a figura masculina número um do Fado. Mais tarde, já nos anos 90, o género reinventou-se, integrando diferentes sonoridades e discursos poéticos, surgindo nomes como Jorge Fernando, Mísia, Paulo Bragança, entre outros (Franco, 2019).

Já no virar do século, o Fado voltou a estar na moda, mas agora sem a conotação associada à vida desvairada. Novas vozes se ouvem estando entre elas a voz de António Zambujo, de Ana Moura, de Camané, de Carminho, de Cristina Branco, de Marco Rodrigues, de Mariza entre outros (Franco, 2019).

Deste grupo de fadistas destaca-se Mariza. Pelas palavras de Rui Vieira Nery, pode ler-se no *website* oficial de Mariza¹⁰ que foi a única que construiu uma carreira semelhante à de Amália, a nível nacional e mundial, somando sucesso atrás de sucesso. Nery (2004) enaltece ainda mais Mariza, já que a mesma possui “uma presença vocal majestosa, uma segurança crescente em cena, uma imagem idiossincrática de verdadeiro animal de palco” (p. 270), porém distinguindo-se de Amália por incluir no seu repertório outros ritmos.

¹⁰ Disponível em <https://www.mariza.com/pt/biografia> e consultado a 21 de mai. 2021.

4. Fado: Património Cultural Imaterial da Humanidade

Em 2011, o Fado tornou-se Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, sendo elevado além-fronteiras e recebendo maior visibilidade. Com esta declaração, temos o Fado na boca do mundo, ou, recorrendo a palavras de Franco (2019) a “cereja no topo do bolo” e o Fado como “canção nacional” deixa de criar controvérsias entre o meio fadista (p. 205).

Este feito, despertou uma maior curiosidade, por pessoas de todo o mundo, em perceber e sentir a essência do Fado e “No estrangeiro é recebido pelas comunidades portuguesas e pelos restantes cidadãos que o admiram” (Rodrigues, 2016, p. 10). Os turistas desejam sentir o Fado e pelas vozes dos fadistas, sons da guitarra portuguesa e gastronomia de Portugal, deixam-se apaixonar por este género musical. Além disso, abriu perspectivas de projeção para o que de bom e criativo se faz em Portugal. Assim, a nossa canção avança rapidamente.

5. O Fado na literatura

Foram vários os intelectuais portugueses, da Geração de 70, que criticaram o Fado, descrevendo, detalhadamente, não só o Fado, como também todo o ambiente à sua volta e os fadistas propriamente ditos. Aos seus olhos “o fado era inseparável do Portugal que tanto criticavam” pois ao contrário da Europa culta, “a trova lisboeta era mais um factor de retardamento de Portugal (...) e um sintoma da decadência que o país atravessava” (Franco, 2019, p. 55). Destacam-se Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Fialho de Almeida que não viram o Fado com bons olhos, alegando este estar envolto num ambiente promíscuo associado à decadência moral, marginalidade social e ausência de sabedoria.

Eça de Queirós satirizou o Fado em vários dos seus afamados e clássicos romances da literatura portuguesa salientando-se: *O Primo Basílio* (1878) e *A Ilustre Casa de Ramires* (1900). Na obra *O Primo Basílio*, o Fado aparece interligado com a personagem Luísa que o preferia no lugar das “músicas extravagantes, como o trecho da opereta *A Grã-Duquesa*”. Esta é vista como uma mulher dada a sentimentos libertinos e adúlteros, pois “ansiosa por viver os enredos dos romances franceses que lhe preenchiam os ócios” trai o seu marido com Basílio (Franco, 2019, p. 47-48). Na obra *A Ilustre Casa de Ramires*, Eça descreve depreciativamente o Fado de Coimbra, relacionando-o com Vieirinha, personagem adúltera e ignorante (Osório, 2016).

Além disso, a 13 de outubro de 1867, no artigo intitulado “Lisboa”, na Gazeta de Portugal, citado por Franco (2019, p. 39) e Nery (2004, p. 141), Eça escreveu que:

Atenas produziu a escultura, Roma fez o direito, Paris inventou a revolução, a Alemanha achou o misticismo. Lisboa que criou? O Fado... Fatum era um Deus do Olimpo; nestes bairros é uma comédia. Tem uma orquestra de guitarras e uma iluminação de cigarros. Está mobilada com uma enxerga. A cena final é o hospital e na enxovia. O pano de fundo é uma mortalha!

Na mesma altura em que Eça lançou *A Ilustre Casa de Ramires*, Rocha Peixoto dirigiu o ataque mais violento do séc. XX, segundo António Osório (2016).

Fialho de Almeida), na sua obra, *Estâncias d’Arte e de Saudade*, menciona:

O Fado não é tal o queixume aído e lyrico da baceira luzitanica geral, mas um canto de criminaes, uma chorosa elegia de taberna, cárcere e alcouce, em Portugal nascida não da sensitividade candida do povo, mas nas vielas da Madragôa e Mouraria, nos fauburgos de Chellas, Alcantara e Beato, nos retiros da Penha e nos chinquilhos da Ajuda, em toda a parte onde petintaes e fadistonas crapulam promiscuamente os seus vicios violentos e os seus fumantes amores de bestas feras. (1921, p. 387

António Osório cita Ramalho Ortigão, referindo que fadista

[...] quer dizer: ser um criminoso tolerado, agremiado civilmente, constituindo uma classe. O fadista vive dos expedientes da exploração do seu próximo. Faz-se sustentar de ordinário por uma mulher pública, que ele espanca sistematicamente [...] Habita sucessivamente na taberna, na batota, no chinquilha, no bordel ou na esquadra da polícia. Está inteiramente atrofiado pela ociosidade, pelas noitadas, pelo abuso do tabaco e do álcool. É um anémico, um cobarde e um estúpido. (2016, p. 59)

Também, Alberto Franco (2019, pp. 55-56) cita Ortigão e a sua visão dos fadistas enquanto criminosos, afirmando que “para o fim de dar uma espécie de satisfação à

sociedade pela frequência de tantos crimes, prende um fadista.” Ortigão ainda acrescenta que para terminar com o crime em Lisboa todos os fadistas deviam ser condenados à prisão ou a trabalhos forçados.

Nesta linha de questões, Nery (2004) refere que o Fado já não se restringe somente à classe social mais desfavorável, indo até à classe média e também à elite da época. Salaria também que a censura feita pela Geração de 70 é de índole moral e político-ideológica e que o fado não promove o pensamento e a cultura, mas sim a inércia intelectual, pois é “um género indissociavelmente associado à marginalidade social e como propagador de uma postura cívica de passividade acrítica perante a história – tenderá a perpetuar-se sob as mais diversas formulações” (p. 140-142).

Na Revista Visão, Manuel Halpern, no artigo intitulado *O fado, agora a cores*¹¹ sintetiza as opiniões e conclui, dizendo que:

Eça de Queirós odiava o fado, Camilo desprezava-o, Ramalho Ortigão descrevia-o com desdém e até Pinto de Carvalho, responsável pela primeira História de Fado, não escondeu um olhar decrépito. O fado nasceu assim, música dos guetos, das vielas, estruturalmente pobre, menor e desprezível. O fadista era um rufia de naifa em punho, a fadista uma prostituta. Quem diria que um dia esta “canção de vencidos” se iria tornar património da humanidade?

Com opinião pouco abonatória, relativamente ao Fado, para estes autores da Geração de 70 era inconcebível a aproximação das pessoas cultas e ditas de bem ao Fado e a todo o ambiente envolvente. Contudo, com passar do tempo, o Fado marcou a sua posição, tendo chegado a todas as classes sociais e envolvido não só os poetas populares, como agora também, grandes poetas da literatura portuguesa.

O poema *Há uma Música do Povo*¹², cuja letra consta no anexo IV retrata, no início do séc. XX, a relação do fado com a alta literatura, pelos olhos do maior poeta português do século passado, Fernando Pessoa. Este poema foi musicado pelo guitarrista e compositor,

¹¹ Disponível em <https://visao.sapo.pt/jornaldeletras/jornalletrasforum/homemdoleme/2011-11-30-homem-do-leme-o-fado-agora-a-coresf636450/> e consultado a 24 de mai. 2021.

¹² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BdHbQBvgyQ0> e consultado a 6 de julho de 2022

Mário Pacheco, e interpretado por Mariza no seu álbum intitulado *Transparente*. Nesta poesia está bem presente a mudança de opinião, no que concerne a este género musical, no seio dos grandes escritores até à data, mais concretamente dos pertencentes à Geração de 70.

Nesta senda, se de um lado temos Eça de Queiroz, Ramalho Ortigão e Fialho de Almeida que nutrem um sentimento de desdenha pelo Fado, do outro lado há uma grande variedade de escritores/poetas que o sentem prazerosamente e, tanto embevecidos como orgulhosos por tudo o que este representa, escrevem poemas para e sobre o Fado. Entre estes poetas, destacam-se Alexandre O'Neill, David Mourão-Ferreira, Fernando Pessoa, José Régio, José Carlos Ary dos Santos, Manuel Alegre, Pedro Homem de Mello, entre outros (Costa 2012; Moura, 2013; Museu do Fado; Silvestre, 2015).

Estes poetas integram um conjunto de autores reconhecidos da literatura portuguesa e que, através das letras dos seus poemas, ajudaram a levar o Fado mais além, tornando a sua escrita “como ponto de referência para a construção da poesia que sustenta a musicalidade do Fado” (Silvestre, 2015, p. 4).

A primeira grande personalidade que dá voz a estes distintos poetas é Amália Rodrigues, que, nos finais dos anos 40, interpretou o poema *Naufrágio* de Pedro Homem de Mello. O sucesso deste fado, levou o poeta a manifestar o seu contentamento junto da fadista pois teve “a noção de uma grande vitória, pois através de Amália, a sua poesia tinha subido até ao povo”. (Santos, 2014, p. 629) Outros poemas, de Pedro Homem de Mello, foram interpretados por Amália Rodrigues, destacando *Povo que lavas no rio*, *O rapaz da camisola verde*, *Havemos de ir a Viana e Fria Claridade* (Moura, 2013; Museu do Fado; Silvestre, 2015).

Amália também popularizou fados da autoria de David Mourão-Ferreira: *Primavera*, *Libertação*, *Barco Negro*, *Sombra*, *Maria Lisboa*; de José Régio com o *Fado Português*; de Alexandre O'Neill através do fado *Gaivota*; entre outros poetas (Moura, 2013; Museu do Fado; Silvestre, 2015). A somar a estes, um dos mais talentosos poetas da sua geração, Ary dos Santos, escreveu, para Amália Rodrigues, os poemas *Meu Amor Meu Amor*, *Amêndoa Amarga*, *Alfama*, *Rosa Vermelha*, *O Um é Teu* e *O Meu Amigo Está Longe* (Museu do Fado).

Com toda a certeza, a grande diva do fado, Amália Rodrigues, ao passar por grande parte da poesia portuguesa, deu a conhecer inúmeros e célebres poetas portugueses, dentro e

fora do seu país, elevando tanto os poetas, como os compositores dos seus fados. Desta forma, trouxe até ao Fado a poesia culta, erudita e intelectual, com o cunho do compositor luso-francês Alain Oulmain.

Em grande parte graças a Amália, a grande literatura portuguesa entrou no fado, com a não pequena ironia de, muitas vezes, um francês, Alain Oulman, a partir de certa altura ter contribuído para isso, numa excepcional articulação criadora de duas formações, a francesa e a portuguesa. A ambos se deve uma importante inflexão dos rumos da poesia e da música do fado, a partir de princípios dos anos sessenta. (Moura, 2013, p. 3)

Tal como Amália, Carlos do Carmo também cantou grandes poetas do nosso país, salientando, de novo, Ary dos Santos, com diversos poemas, destacando-se: *Lisboa, Menina e Moça, A Estrela da Tarde, O Homem da Cidade* (Museu do Fado; Nery, 2004). Com o poema *Uma Flor de Verde Pinho* de Manuel Alegre, participou no Festival da Canção (Museu do Fado). Gigantesco é o legado que Carlos do Carmo deixou no Fado, tendo sido, uma das figuras importantes, na elevação do Fado como Património Cultural Imaterial da Humanidade.

6. Turismo

O Fado, tal como foi referido anteriormente, nem sempre foi visto com notoriedade. Contudo, o início deste século mostra que “é inegável que ao longo dos últimos cinquenta anos o Fado foi adquirindo uma visibilidade crescente e uma presença marcante no conjunto da vida cultural portuguesa.” Fadistas são ovacionados nas mais prestigiadas salas de espetáculo do mundo inteiro; poetas vários escrevem poemas para serem musicados e ouve-se o fado mesclado com outros géneros musicais. Aliás, o Fado “é hoje uma das correntes em maior afirmação no âmbito da chamada World Music internacional e no seio desta é cada vez mais olhado como uma matriz identitária do nosso País” (Nery, 2004, p. 14).

De há uns anos para cá, Lisboa passou a ser vista como uma cidade turística. Belém, o Bairro Alto, a Baixa e Alfama são as zonas que mais procura têm, tanto por parte dos turistas portugueses como por parte dos estrangeiros. Tal é a fama do Fado além-fronteiras que, para os turistas, ir às casas típicas de fado, ouvir cantar este género musical é essencial para conhecer a nossa cultura (Bunić, 2017; Rodrigues, 2016). Pode afirmar-

se, então, que existe uma relação entre fado e turismo e que o seu crescimento é bem notório estando a ele associada a gastronomia portuguesa.

Hoje em dia, no setor turístico, o Fado é um dos cartões de visita de Portugal, sendo por sua vez uma forma de mostrar parte da nossa cultura. Porém, não se pode falar de Fado sem falar também dos estabelecimentos onde, noite após noite, ecoam vozes e trinam guitarras. Como público temos muitos turistas estrangeiros e portugueses que, a média luz, não só alimentam a alma com a nossa canção nacional, como também saboreiam os nossos pratos gastronómicos e um bom néctar dos deuses. E eis que temos uma trilogia cultural portuguesa: fado, gastronomia e vinho.

As casas de fado transformam, então, o Fado numa forte atração turística, atribuindo-lhe maior relevo, após a sua classificação como Património Cultural Imaterial da Humanidade, pela UNESCO, em 2011. O Fado é então, um chamariz no que concerne ao turismo português, concentrando-se essencialmente na nossa capital, Lisboa.

De acordo com o artigo *Turistas é que salvam as casas de fado*¹³, do Diário de Notícias, ir a uma casa de fados é um luxo para a carteira dos portugueses, uma vez que, até mesmo nos locais mais acessíveis, passar um serão a ouvir cantar fado e a degustar um belo prato tradicional regado por vinho português, nem sempre é alcançável para a maioria do povo português. Desta feita, a maior parte do público das casas de fado são os turistas estrangeiros, sendo eles que garantem o sustento das mesmas. É de salientar que, apesar de ser um artigo de 2015, não deixa de ser atual, devido à situação pandémica vivida, não só em Portugal como em todo o mundo. Reerguer as casas de fado e tudo o que lhe é inerente irá ficar para a história, de tal forma que, futuramente, este será mais um marco importante na narrativa do Fado, fazendo parte, quiçá, de poemas e futuros trabalhos de investigação.

¹³ Disponível em <https://www.dn.pt/portugal/turistas-e-que-salvam-as-casas-de-fado-4428237.html> e consultado a 24 de mai. 2021.

Capítulo III: Enquadramento Teórico da Unidade Didática

1. Introdução

Ao aprendermos uma língua estrangeira há que ter sempre presente a cultura desse país. Conhecer o sistema linguístico não basta, uma vez que é fundamental entender a componente cultural do país ou países onde se fala essa língua. Segundo palavras da professora S. Albino (comunicação pessoal, fevereiro, 2021) “Quando ensinamos uma língua também ensinamos uma cultura”. Deste modo, ao ensinar uma LE, o professor está a promover o acesso a uma nossa cultura.

O próprio *QECR* refere que no âmbito linguístico geral o nível B1 “Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema” (Conselho da Europa, p.158).

Tendo como referência o *QECR*, as *Aprendizagens Essenciais do Português Língua Não Materna (Nível B1)*, as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário* e o *Programa do Ensino de Português no Estrangeiro Nível (B1)* foi construída uma sequência didática, que se encontra em anexos, bem como a sua planificação, direcionada para alunos de PLNM do 3º ciclo e ensino secundário e para adultos que pretendem aprender português, quer em Portugal, quer no estrangeiro. O nível de proficiência linguística é o intermédio, correspondente ao nível B1 de acordo com o *QECR*. Também foi tido em conta o facto de as competências serem praticadas em contexto linguístico de domínio público (*QECR*) - o universo do Fado.

A sequência é composta por doze atividades, divididas em seis sessões. Duas das sessões são de 45 minutos e quatro de 90 minutos. As atividades planificadas (e sem excluir o uso de outras metodologias) têm por base a AC. Como pré-requisitos desta sequência, os alunos já têm o conhecimento do conteúdo gramatical relativo à classe e subclasse dos nomes, bem como à sua flexão e à classe dos determinantes artigos definidos, uma vez que já o adquiriram nos níveis anteriores de proficiência linguística.

As atividades propostas são acompanhadas com recurso de imagens e materiais autênticos, de forma que os alunos se sintam mais motivados na realização das mesmas. O tipo de atividades adotadas, vão ao encontro das delineadas pelo *QECR*, tais como atividades de produção, compreensão e interação oral e escrita. Deste modo, os alunos

deparam-se com atividades pedagógicas comunicativas, recorrendo a uma comunicação real.

Ao iniciar esta sequência didática, os alunos confrontam-se com um novo léxico, e já que “...não aprendem de modo cumulativo, dominando uma forma antes de avançar para a outra, sendo necessário que as mesmas formas sejam abordadas várias vezes durante a instrução” (Castro, 2017, p.19) considera-se pertinente rever os conteúdos gramaticais, anteriormente referidos.

2. A Importância do Léxico

Tendo em conta que léxico¹⁴ é um “conjunto ilimitado e aberto de palavras e elementos morfológicos com significado possíveis numa língua” e que o mesmo fica armazenado no nosso cérebro, este é fundamental no ensino/aprendizagem comunicativo de uma língua. Desta forma, possibilitará aos alunos, um enriquecimento de vocábulos, bem como, permitirá, relacioná-los uns com os outros e, posteriormente, contextualizá-los numa determinada situação. Vilela (1997) corrobora o mesmo ao dizer que o léxico “numa perspectiva comunicativa, é o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si” (p.31). Por sua vez, Figueiredo (2009) acrescenta que o léxico é fulcral na aprendizagem dum língua pois é através dele que “o aluno interioriza progressivamente a língua e constrói um pensamento consciente acerca do povo que a fala” (p.110), adquirindo, por sua vez, conhecimento relativo à cultura desse mesmo povo.

A aprendizagem dum língua é um processo bastante complexo, estando envolvidos vários fatores. Entre eles destacam-se as componentes cognitivas, a aquisição lexical, a gramática, entre outros. Tendo o aluno um papel ativo e fulcral na sua aprendizagem, as suas competências linguísticas enquanto “aspecto central e indispensável da aprendizagem de uma língua” (Conselho da Europa, 2001, p.208) têm de ser desenvolvidas por ele, sendo depois trabalhadas de forma coerente pelo mesmo.

¹⁴Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/l%C3%A9xico> e consultado a 08 de fevereiro de 2022

No ensino duma LE, nem sempre é dada prioridade ao desenvolvimento da competência lexical, porém, quanto mais estimulado é o aluno, melhor é o seu conhecimento, permitindo-lhe maior facilidade na participação e compreensão de diálogos.

De acordo com o QECR, são várias as formas por que o aluno pode desenvolver o seu vocabulário e, tendo em conta as atividades por mim propostas, podem ser: “pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos”;

- Vais ouvir, um jornalista falar sobre a estreia do Fado como Património Imaterial da Humanidade, juntamente com um pequeno testemunho de duas fadistas.

<https://www.youtube.com/watch?v=wvVcmj1TJEA>

Fig. 1 – Texto oral utilizado na atividade 7 da sequência didática.

A NOSSA CANÇÃO ESTÁ DE PARABÉNS!

O FADO foi declarado pela UNESCO Património Cultural Imaterial da Humanidade!

O FADO é a primeira expressão artística a ser declarada Património Imaterial da Humanidade em Portugal.

A **Câmara Municipal de Lisboa** através da **EGEAC/MUSEU DO FADO** levou a cabo esta candidatura que envolveu a comunidade artística do FADO, congregou instituições e reuniu o consenso de todos os partidos políticos. A **Candidatura do FADO** tornou-se uma causa nacional e a inclusão do FADO na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial é uma vitória de Portugal.

O Plano de Salvaguarda já em curso permitirá preservar e salvaguardar as memórias da canção urbana de Lisboa, através da criação de uma Rede Integrada de Arquivos, de um Arquivo Digital de Fonogramas de Fado, de um Programa Educativo muito abrangente, de um vasto plano de edições (edição de fontes históricas, poéticas, críticas e musicais) e da criação de Roteiros de Fado.

Orgulhe-se, o Fado é Património da Humanidade!

<https://www.museudofado.pt/noticias/fado-e-patrimonio-imaterial-da-humanidade>

Fig.2 – Texto escrito utilizado no exercício 1 da atividade 8 da sequência didática.

bem como “pela apresentação das palavras acompanhada de auxiliares visuais (imagens, gestos e mímica, acções correspondentes, objectos diversos, etc.) (p. 209).



Fig.3 – Exemplo de ações e objetos utilizados no exercício 1 da atividade 2 da sequência didática.

Na elaboração de material didático, o recurso a textos autênticos, tanto orais como escritos, deverá ter sido em conta pelo professor, já que é crucial no processo ensino/aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes “aprender quaisquer palavras que eles tenham” (Conselho da Europa, 2001, p. 210)

Na AC, a gramática deixa de ter o papel principal, porém a aquisição da competência comunicativa na LE também inclui o domínio e uso das regras gramaticais. Estas são apresentadas após o aluno descobrir regularidades linguísticas e aprender novo léxico, uma vez que a autodescoberta promove a sua aquisição, bem como mantém o foco no objetivo dos exercícios, facilitando o desenvolvimento desta competência. Face ao exposto, a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular DGIDC (2008) afirma que “quanto mais rico, em quantidade e qualidade, é o léxico de um falante de LNM mais a sua gramática se aproximará da dos falantes nativos” uma vez que ao melhorar “o conhecimento morfológico e sintático que lhe está associado o conduz na construção de frases” (pp. 9-10).

Exemplo disso na minha sequência didática é o facto de só apresentar a gramática (classe e subclasse dos nomes e determinante artigos definidos) após atividades de interação e produção oral desenvolvidas nas atividades 1 e 2.

Tendo em conta o QECR, a competência gramatical pode ser desenvolvida de diversos modos, tais como “de modo indutivo, através da incorporação de novos elementos gramaticais, categorias, classes, (...) e também “...com recurso posterior a explicações e exercícios formais”. O tipo de exercícios formais a usar podem ser “textos para preenchimento de espaços;(...) escolha múltipla; exercícios de substituição numa mesma categoria (...)” (Conselho da Europa, p. 212).

Na casa de fado P_____de A_____ ouvi cantar a f_____
Mariza e nos ombros usava um x_____ negro. Ela estava acompanhada
por um guitarrista que tocava muito bem g_____
p_____. O meu maior desejo era estar numa grande sala a ouvi-la
cantar acompanhada por uma o_____.

Fig.4 – Exercício com preenchimento de espaços utilizado na atividade 5 exercício 4 da sequência didática.

Escrevi uns nomes com letra maiúscula porque são nomes...

- comuns coletivos
- próprios
- comuns

e outros com letra minúscula porque são nomes ...

- comuns coletivos.
- próprios.
- comuns.

Fig.5 – Exercício de escolha múltipla utilizado na atividade 5 exercício 1 da sequência didática.

Abordando a importância de aprender vocabulário, Alqahtani (2015) menciona Schmitt, salientando que “lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language” (p. 55).

Adquirir vocabulário é fundamental para a aprendizagem de uma outra língua, desempenhando um papel essencial na construção do seu discurso oral e escrito.

Nas atividades propostas, os aprendentes desenvolvem o seu trabalho com base numa comunicação real, permitindo-lhes desenvolver a competência linguística e comunicativa.

O docente duma LE, ao preparar as suas aulas, deve construir materiais didáticos, recorrendo a estratégias que suscitem a curiosidade, nos alunos, em conhecer, e quiçá vivenciar, aspetos culturais do povo que fala a língua a aprender (Figueiredo, 2009; Alqahtani, 2015). Tendo em conta este aspeto, na unidade didática que planifiquei, os alunos poderão conhecer o Museu do Fado, conhecer bairros lisboetas, bem como, ouvir fado numa típica casa de fados.



Atividade 9

O Museu do Fado

Em Lisboa, no Bairro de Alfama, há um Museu do Fado que podes visitar. Lá, podes fazer diversas atividades, ver exposições, aprender sobre a história do fado e conhecer um pouco mais sobre este género musical que pôs Portugal no mundo.

1- Vamos fazer uma visita virtual, ao mesmo, clicando no link:

<https://www.museudofado.pt/>

Para melhor conheceres o Museu do Fado, explora e clica nos seguintes itens:

- ✓ Museu
- ✓ Exposição e Eventos
- ✓ O Fado
- ✓ Coleção
- ✓ Oficina da Guitarra
- ✓ Notícias

Fig.6—Exercício utilizado na atividade 9 exercício 1 da sequência didática que suscita a curiosidade nos alunos em conhecer um aspeto cultural.

Sabendo que nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, o professor deverá verificar, durante a realização dos exercícios gramaticais, se a sua planificação é coerente com o trabalhado até então feito; se é adequada/flexível aos diferentes alunos e se facilita o desenvolvimento e aquisição da competência comunicativa.

O professor deverá também proporcionar momentos de troca e partilha, já que a sala de aula é o palco onde duas ou mais culturas se cruzam e, deste modo, irá promover a competência intercultural, tendo como protagonistas a cultura da LE e a cultura do(s) aluno(s). Neste sentido, muito recentemente foi homologado o *Despacho n.º 2044/2022* que visa definir “normas destinadas a garantir o apoio aos alunos cuja língua materna não é o Português”. O mesmo refere que “O desenvolvimento das atividades e dos projetos no âmbito da integração dos alunos de PLNM” deve, entre outros aspetos, “Valorizar a língua materna e a cultura do aluno” e “Valorizar a diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade da comunidade escolar, desenvolvendo o conhecimento da língua e cultura portuguesas e as ligações com os aspetos culturais dos países de origem dos alunos”. Face ao exposto, para Silva e Gonçalves (2011), sustentadas por Gouveia e Solla atestam que a língua é essencial tanto no diálogo como na integração das diferentes culturas “que habitam um território” (p. 28).

Em síntese, a finalidade deverá ser promover nos aprendentes duma LE o desenvolvimento da sua consciência intercultural, porém sem esquecerem a sua própria identidade cultural. Atividades promotoras da interculturalidade, permitirá ao aluno “adquir conhecimentos e a refletir sobre os produtos, valores, comportamentos e tradições da cultura portuguesa e da sua própria cultura e sobre as relações entre elas” (Madeira et al., 2014, p. 63), “sem renunciar à sua bagagem cultural” e assim conseguir “comunicar e mover-se na cultura de origem e na cultura de acolhimento” (Madeira et al., 2014, p. 64).

1.3 – Agora apresenta o teu trabalho aos teus colegas e professor.

1.4 – Após a apresentação de todos, vamos debater as semelhanças e diferenças nos diferentes géneros musicais.

Fig.7 –Exercício utilizado na atividade 12 da sequência didática, como promotora do desenvolvimento da competência intercultural.

Corroborando tudo o referido, é com o conhecimento de léxico e construção simples de frases seguidas de mais complexas, que os aprendentes irão categorizar o seu conhecimento relativo à LE, acedendo ao seu sistema conceptual, tal como acontece com a sua LM.

Ao estudar uma LE é inevitável a aprendizagem lexical, pois “Para compreender e falar uma língua, antes de mais, é indispensável saber palavras.” (DGIDC, 2008) De que serve aprender a gramática e ter uma boa pronúncia se o vocabulário é parco? Haverá uma verdadeira comunicação? Possivelmente não. É crucial, para os aprendentes, o conhecimento vasto de vocabulário, bem como a capacidade de o utilizar de acordo com o contexto. Para isso é essencial conhecer a relação entre as palavras (homonímia, homografia, ...); expressões idiomáticas (*pedra no sapato, pisar ovos, ...*); provérbios (*gato escaldado de água fria tem medo, não caio no conto do vigário*), entre outras. E aqui, cruza-se a competência lexical com a competência gramatical, uma vez que “É sobre esta base lexical que se constrói a gramática de uma língua” (DGIDC, 2008, p. 9).

Em concordância, McCarten (2007) e Alqahtani (2015) referem o linguista David Wilkins, ao mencionar "While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed" (p. 20). Mofareh Alqahtani (2015), citando Oxford acrescenta ainda que o vocabulário é “by far the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language, whether a foreign or one’s mother tongue, because of tens of thousands of different meanings” (p. 23). Ou seja, as palavras assumem o seu significado quando empregues numa determinada situação. Para o aluno, é primordial compreender o contexto e o sentido, antes de traduzir e, ou, dizer qual o termo adequado.

3. Metodologias e Materiais Didáticos

3.1. Ecletismo Metodológico

Um professor, aquando da sua planificação no ensino de uma LE, deve tentar perceber quais as necessidades e, ou, objetivos dos seus alunos. Ninguém aprende do mesmo modo e cada aluno é um caso particular. Neste sentido, basta ter uma forma de vida, estímulo, interesse, cultura e linguística diferente, para que o modelo de ensino, careça de adaptação e diversificação, permitindo sucesso a todos os alunos.

Silva e Gonçalves (2011) referem que, para Gonçalves e Pereira, o objetivo primordial das metodologias utilizadas no ensino de uma LNM é desenvolver as competências comunicativas do aprendente, sem esquecer os aspectos linguísticos e os aspectos culturais dessa língua. Deste modo, é muito importante o modo como o aluno de uma LNM aprende e desenvolve quer as competências linguísticas, quer as culturais.

Nesta linha de pensamento, onde se referem metodologias e não metodologia, é importante recorrer a diferentes métodos pois, desta forma, é mais fácil chegar em pleno aos alunos, uma vez que nem todos aprendem da mesma maneira. Assim sendo, o professor não deve excluir o uso eclético de outras abordagens a utilizar no ensino de uma LE, pois de acordo com Martinho

“Somos enquanto professores (...) chamados a considerar os limites do grande número de abordagens e métodos que se nos oferecem e a validar a sua relevância em contextos específicos. Não sendo unânime, como nunca poderia ser, o enquadramento desta possibilidade, é verdade que a escolha de um método único para o ensino da língua portuguesa como Língua Segunda (L2) ou Língua Estrangeira (LE) é indefensável.”. (2018, p. 58)

Vilaça (2008) corrobora o anteriormente citado, ao salientar que de acordo com Brown e com Prahbu, a procura de um único e perfeito método foi uma procura infundada. Salientando que, esta busca levou à “defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas”, com a ressalva de que este “deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica” (p. 82). É também acrescentado que o mesmo respeita as diferenças contextuais e individuais de cada aluno, onde o professor está atento às diferentes características e necessidades.

Apraz ainda salientar que para DGIDC (2008), o professor deve adaptar uma metodologia tendo em conta “os hábitos de aprendizagem e de estudo e as dificuldades de aprendizagem identificadas” (p.7) em consonância tanto com o perfil linguístico como com o perfil sociocultural do aluno.

3.2. Abordagem Comunicativa

Mas aprender deve também requerer um ato de envolvimento e esta ideia já era afirmada no século XVIII pela voz de Benjamin Franklin¹⁵: “Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei.”¹⁶ Este pensamento parece uma premonição, relativamente à AC, já que a mesma defende que no decorrer do processo de ensino-aprendizagem numa LE, os alunos têm um papel central e tanto os conteúdos e objetivos como os próprios exercícios são selecionados em prol das necessidades e características de cada aluno.

As estratégias de aprendizagem na AC tornam os aprendentes mais autónomos, responsabilizando-os no seu processo de aprendizagem, pois no decorrer deste processo refletem sobre o seu modo de aprender, fazem ajustes face aos seus interesses, avaliando-se em simultâneo. Desta forma, se a competência estratégica aumenta, a competência comunicativa também e este é o objetivo final que se pretende (Benitez, 2010).

Nesta senda, Silva e Gonçalves (2011) salientam que os métodos comunicativos colocam o aluno no centro da aprendizagem, onde o professor molda “o ensino não só ao seu nível como também às suas necessidades linguísticas, ao seu perfil e às suas estratégias cognitivas, quer sejam conscientes ou não.” Contudo, o professor deverá estar atento à cultura educativa dos alunos pois, esta poderá ser uma barreira à implementação da AC.

O professor numa LE, segundo Madeira et al. (2014) precisa de saber o contexto onde o aluno está, “a fim de decidir o que é apropriado e como aplicar as metodologias que privilegia na sua prática pedagógica” (p.116) e assim promover as aprendizagens dos alunos. É por isso que para Madeira et al. (2014), referindo Savignon, alude que é fulcral apresentar ao aluno diversas “oportunidades para interpretar, expressar e negociar significado, quer através de tarefas de compreensão e de produção/interação oral, quer através de tarefas de compreensão e de produção/interação escrita” (p. 62).

Tendo em consideração o mencionado no ponto *Justificação da Unidade Temática*, as atividades planificadas, embora não ponham de parte o uso de diversas metodologias, têm por base a AC caracterizada por estar centrada no aluno, prevendo empenho ativo de uma tarefa por parte deste. Nesta senda, Benítez refere:

¹⁵ Benjamin Franklin foi um político, inventor, autor, cientista, jornalista e diplomata americano. Disponível em [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$benjamin-franklin](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$benjamin-franklin) e consultado a 18 de fevereiro de 2022.

¹⁶ Disponível em <https://kdfrases.com/frase/94104> e consultado a 18 de fevereiro de 2022

Dicho enfoque lleva consigo una implicación metodológica que ha de fomentar la independencia, la responsabilidad y la capacidad de controlar el proceso de aprendizaje. En este sentido, la función del profesor será ayudar a que sus alumnos consigan desarrollar su propia autonomía. Con este fin, ha de fomentar y hacer que reflexionen sobre los diferentes estilos de aprendizaje y la utilización de las diferentes estrategias. (2010, p. 5)

A AC pretende que os alunos possam desenvolver o seu papel de atores sociais na aprendizagem da LE, dando preferência à autenticidade dos materiais didáticos. Esta abordagem é direcionada para a ação, onde o aluno deverá executar tarefas, recorrendo aos seus “recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui” (Conselho da Europa, p.29) e assim desenvolver a sua autonomia com o objetivo de construir a sua própria aprendizagem. Tal como referi anteriormente, Benítez (2010) afirma que o recurso a diversas estratégias de aprendizagem facilita a autonomia. E quanto mais autónomo for o aluno, durante a sua aprendizagem, mais eficazmente desenvolve e alcança a sua competência comunicativa. Por outras palavras, a AC não se restringe a um modo ou padrão específico de ensino, mas varia de acordo com os alunos-alvo. O QECR reforça isto, ao ressaltar no aprendente numa LE “os traços de personalidade e as atitudes individuais afectam a realização da tarefa por parte do aprendente” (Conselho da Europa, p.219).

O ditado “*dê ao homem um peixe e ele se alimentará por um dia; ensina o homem a pescar e ele se alimentará por toda a vida*” é notório no papel dos alunos na AC. Promover a autonomia nos alunos é bastante vantajoso, tornando-os capazes de obter sucesso como alunos e como seres humanos. Assim, ficam mais munidos de ferramentas, as quais, certamente, vão socorrer-se ao longo da “pescaria” que é a vida. A autonomia é vista como uma condição, que os transforma em cidadãos do mundo e para o mundo.

3.3. Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

O QECR demonstra que, no ELBT, a terminologia tarefas dizem respeito às ações “realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (p. 29). Os aprendentes devem utilizar a LE e, através das tarefas, comunicar promovendo a sua aprendizagem, contribuindo para o progresso da competência comunicativa. No domínio público, uma tarefa poderá

Toda e qualquer tarefa exige a ativação de uma série de competências gerais adequadas, tais como “o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização”. Seja numa situação real, de aprendizagem ou de avaliação, ao efetuar uma tarefa comunicativa, “o utilizador/aprendente de uma língua apoia-se também nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático, e capacidades)” (p. 219).

Vilaça (2008) menciona Edward Anthony, ao salientar que numa abordagem surgem diferentes metodologias e que estas são aplicadas através de variadas técnicas. Acresce ainda, salientado que uma mesma técnica pode ser um recurso em métodos diferentes.

Validando o parágrafo anterior, Castro (2017) refere Richards, ao salientar que o ELBT surge como uma metodologia, vista como uma ramificação da AC. Acrescenta ainda que esta abordagem, embora não possua um programa definido, muitos são os autores que defendem existir duas metodologias distintas

as abordagens baseadas em processos (como o ELBT), que se centram, primeiramente nos processos que se considera facilitar a aquisição de L2 e, por outro lado, as abordagens baseadas no produto (como o Ensino de Línguas Baseado em competências) que valorizam, fundamentalmente, os resultados da aprendizagem. (p.17)

Tal como referi no início, sendo o ELBT referido como uma extensão da AC, o mesmo sobressai perante outros programas comunicativos, uma vez que promove o trabalho em grupo; engloba a sequência de ações referidas no QECR (falar, escrever, ouvir e ler); e recorre a material didático autêntico, permitindo uma reflexão sobre a vida *lá fora* para que os aprendentes possam encontrar os seus gostos e preferências.

Podemos observar que, no ELBT, atribui-se grande importância à simulação do ambiente de aprendizagem do mundo real, que pode ajudar os alunos a entender o significado da

língua-alvo através de atividades comunicativas em vez de recorrer à simples memorização e, finalmente, a desenvolver a sua competência comunicativa.

Silva e Gonçalves (2011) citam Montandon e Osiek referindo que são muitos os alunos crentes de que é papel da escola ensiná-los a “desenrascar-se” por si só e a desenvolver a sua autonomia. “Da sua voz, podemos ouvir: *Ela devia ensinar-nos na nossa conduta em adultos; Ela devia ensinar-me a poder desenrascar-me sozinha, poder fazer as divisões, poder fazer as coisas*” (p. 49).

Nesta metodologia, o professor e o aluno, apesar de entrarem numa dinâmica de comunicação, não largam, na totalidade, os seus papéis ao executar as tarefas, sendo visível, em alguns momentos, a sua troca. Assim sendo, o ELBT é centrado tanto no professor como no aluno. É relevante o professor conhecer o perfil dos aprendentes com o objetivo de aferir as suas motivações e assim envolvê-los e motivá-los para a aprendizagem da LE.

Afirmam Silva e Gonçalves (2011) citando Defays e Deltour que o êxito do ensino/aprendizagem numa LE resulta “da motivação de quem aprende a língua, da variedade de estratégias utilizadas, das atividades realizadas, do tipo de avaliação implementado”. Salientam também não existir somente uma metodologia de ensino, e que o importante é a existência numa adaptação “ao perfil e aos objetivos dos aprendentes” e que as diferentes formas de ensinar devem ser “igualmente coerentes com as aprendizagens realizadas anteriormente” (p. 50).

O próprio QECR promove a implementação da autonomia dos alunos no processo de ensino/aprendizagem, contudo não desvaloriza a função fundamental dos professores no que diz respeito à construção dos materiais didáticos bem como aos métodos de trabalho, no decorrer das aulas.

4. Materiais Autênticos

Ao longo deste capítulo, foi referido inúmeras vezes, de forma fundamentada, o uso de materiais autênticos na construção de material didático. Contudo, segundo Madeira et al. (2014) o professor pode recorrer a textos não autênticos, todavia deve dar prioridade aos autênticos, principalmente no nível B1. Relembro que a sequência didática apresentada é para alunos deste nível de proficiência linguística.

O recurso à autenticidade dos manuais não exclui o uso dos manuais escolares, pois entre outros aspetos permite ao aluno ter noção dos conteúdos a trabalhar, bem como ter consciência das suas aprendizagens, permitindo direccionar o seu estudo para as áreas que carecem de estudo. Nesta linha de pensamento, Carvalho (1993) refere que “aprender uma língua estrangeira a partir de materiais autênticos possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efectivamente quando em contacto com autóctones” (p.121).

Ainda nesta linha de pensamento, Correia (2016) acrescenta que, para Burns, Harmer e McGrath, materiais autênticos são aqueles cuja prioridade não é o ensino de línguas, sendo eles a “televisão, rádio, vídeo clips, jornais, mapas, entre outros” (p. 6). Carvalho (1993) acrescenta ainda como materiais autênticos “revistas, discos, filmes, publicidade, banda desenhada, as compras por catálogo, as páginas amarelas e os impressos” (p.119). Para além disso, destaca que, segundo Kramsch, Crookall e Berwald, a rádio, televisão e imprensa englobam uma enorme variedade de temas e níveis de língua, bem como diversos tipos e estilos de texto. Estes materiais por sua vez permitem consolidação da gramática e ainda servem para introduzir novo vocabulário e normas socioculturais. Esta afirmação foi um dos motivos que me levou a planificar a minha sequência didáctica.

No que concerne à utilização de canções como materiais autênticos, Costa (2017, p.11) e Ornelas (2015, p. 33) salientam que, segundo Griffiee, “songs can be used as text in the same way that a poem, short story or novel or any other piece of authentic material can be used”.

Abordando ainda a cultura como uma mais-valia no ensino de línguas, Sarmiento (2011) menciona Schlatter ao autenticar que “a construção de um novo parâmetro cultural deve iniciar através da compreensão do seu próprio e a exploração do novo parâmetro deve ser feita através de materiais autênticos que, como bem sabemos, estão repletos de valores culturais.” (p.61). Interpreto, então, que sendo a canção (mais concretamente no fado) um material autêntico e estando carregado de aspetos culturais, possibilita o ensino numa LE, bem como o ensino da cultura desse país de forma contextualizada.

5. Música – Fado

O uso da canção nas aulas de PLN, não deverá ser usado para entreter os alunos ou passar tempo. O professor deverá definir um objetivo com o uso desta, seja ele de natureza lexical, gramatical, cultural ou simplesmente para introduzir uma temática a ser trabalhada na aula. Assim, o seu uso será uma estratégia de diferenciação pedagógica com um propósito definido. Em simultâneo, é uma fonte de motivação para os alunos porque para Ur (citado por Faleiros, s.d.) “if students are motivated, learning becomes easier and more pleasant, and consequently, more productive” (p.16). A canção tanto pode ser apresentada inicialmente para apresentar um novo tema ou então no final para consolidar o mesmo. Independentemente de se é no princípio ou no fim, certo é que através da canção podem abordar-se diferentes situações, sempre motivadoras para os alunos.

Quanto ao uso das canções, Souza (s.d.) menciona Murphey ao afirmar que facilmente as pessoas memorizam letras de canções, fenómeno denominado pelo autor de “song stuck in my head”. Este fenómeno revela que o ser humano consegue fixar letras completas de canções numa outra língua, apesar de por vezes nem sequer a conhecer ou dominar.

No âmbito do contexto do uso da língua, mais especificamente nos seus usos estéticos, o próprio QECR valida o recurso a canções, ao mencionar que “Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As actividades estéticas podem ser produtivas, receptivas, interactivas ou de mediação (...), e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão: o canto (canções de embalar, cancionero popular, canções pop, etc.) (p. 88). Mais acrescenta que “espectáculos (teatro, leituras públicas, canções)” (Conselho da Europa, p.139), são textos onde a oralidade poderá ser desenvolvida.

Pelo facto de a canção ser um texto real, tem a capacidade de permitir uma comunicação autêntica, conseguindo não só adequar-se ao tema da aula como também ser uma forma de consolidação da matéria dada, tanto a nível lexical como gramatical. A sequência didáctica apresentada expõe, entre outras actividades, revisões gramaticais (classe e subclasse dos nomes bem como a sua flexão e determinantes artigos definidos). Para além disso, exercícios que contemplam a produção, compreensão e interação oral e escrita e enriquecimento de vocabulário partindo de um novo conteúdo gramatical (o fado).

Tanto o suporte áudio, como o visual podem ser materiais que levam à participação ativa do aluno e desta forma estimulam a sua criatividade, porque “las imágenes han dejado de ser en la actualidad una simple ilustración de un texto o diálogo para convertirse en un gran instrumento que nos ofrece enormes posibilidades en la enseñanza de una lengua” (Benítez, 2009, p. 1). Ao longo da sequência didática apresentada é possível visualizar o uso de imagens e fotografias e a partir destas o professor consegue provocar um diálogo oral com os seus alunos, motivando-os a participar na mesma.

Madeira et al (2014) sugere várias tarefas a desenvolver em aula, destacando duas delas. Uma aula poderá ser iniciada com uma tarefa em grupo, tal como ouvir uma canção que depois pode vir a ser cantada pelos alunos.

Atividade 1

1- Ouve a música “Sei de Um Rio” de Camané.

<https://www.youtube.com/watch?v=pJouVU0jLH0>

Atividade 3

1- Fecha os olhos e ouve a música.

<https://www.youtube.com/watch?v=8mr39SW9zqY>

2- Completa a letra da música que ouviste, preenchendo as lacunas

Fig. 9–Tarefas utilizadas na sequência didática, onde os alunos poderão vir a cantar

Outra tarefa é uma atividade que incida sobre o vocabulário que vai ser trabalhado nessa mesma aula.

2- Completa a letra da música que ouviste, preenchendo as lacunas

Lisboa, menina e moça

(Cantada por Carlos do Carmo)

No _____, ponho um cotovelo
Em _____, descanso o olhar
E assim desfaço o novelo
De azul e _____
À Ribeira eu encosto a cabeça
A almofada, da cama do _____
Com _____ bordados à pressa
Na cambraia de um _____

_____ menina e moça, menina
Da luz que meus olhos veem tão pura
Teus seios são as _____, varina
Pregão que me traz à _____, ternura
Cidade a ponto luz bordada
_____ à beira mar estendida
Lisboa menina e moça, amada
Cidade mulher da minha vida

No _____ eu passo por ti
Mas da _____ eu vejo-te nua
Quando um pombo te olha, sorri
És _____ da rua
E no bairro mais alto do sonho
Ponho o _____ que soube inventar
Aguardente de vida e medronho
Que me faz cantar

Lisboa menina e moça, menina
Da luz que meus _____ veem tão pura
Teus seios são as colinas, varina
Pregão que me traz à porta, ternura
_____ a ponto luz bordada
Toalha à beira mar estendida
Lisboa menina e _____, amada
Cidade mulher da minha vida

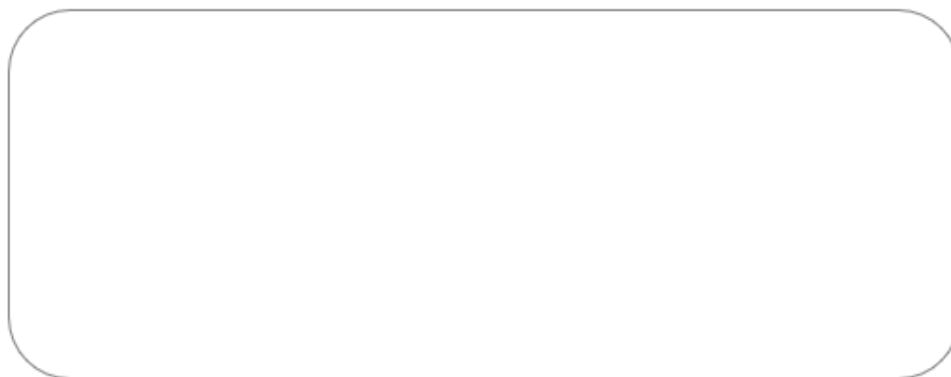
Lisboa no meu amor, deitada
_____ por minhas mãos, despida
Lisboa _____ e moça, amada
Cidade mulher da minha vida

3- Ouve, novamente, a música e verifica o exercício.

Fig. 10 –Tarefas utilizadas na atividade 3 da sequência didática, relacionadas com tipo de vocabulário

Para Souza (s.d.), exercícios com preenchimento de lacunas por si só não são muito proveitosos e deverão ter sempre um objetivo claro, por exemplo uma classe gramatical de palavras.

2- Escreve, dentro do quadro, as palavras destacadas na letra da canção.



3- Escolhe uma palavra de forma que a frase seja verdadeira:

adjetivos pronomes nomes verbos

As palavras que escreveste pertencem à classe dos _____.

Fig. 11 –Tarefas utilizadas na atividade 4 da sequência didática, relacionadas com classe gramatical em sequência de exercício com preenchimento de lacunas.

A aprendizagem numa LE, não se pode fazer sem conhecer a cultura do país em questão. Sendo a música a revelação numa cultura, ainda mais o fado, que é Património Cultural Imaterial da Humanidade, consegue-se verificar que é possível expressar sentimentos e emoções através da música, logo, através da cultura. Deste modo, a música está relacionada com a linguagem e usar a música no ensino numa LE é uma ótima forma de promover o diálogo, desenvolvendo a comunicação.

6. Propostas de Atividades

Tendo como ponto de partida o fado, aspeto cultural tão único no mundo inteiro e símbolo de Portugal, são várias as atividades que se poderão desenvolver a partir dele. De entre as inúmeras atividades que se podem realizar destaco:

- através dos fados *Insegurança Social*¹⁷ e *Provérbio ao Contrário*¹⁸ ambos cantados pelo fadista Jonas, o professor pode trabalhar expressões idiomáticas;
- partindo do fado *Um ditado Popular*¹⁹, cantado pela fadista Ada de Castro, o professor pode introduzir, numa aula, os ditados populares;
- para alunos que tenham interesse em adquirir mais conhecimento sobre a origem do fado, o professor pode recorrer ao fado *Chegou a Hora*²⁰, de música e letra de Jorge Fernando, assim como cantado por ele e ao fado intitulado *Fado Português*²¹ cantado pela grande Amália Rodrigues;
- através do fado, *Meu Amor é Marinheiro*²², poema de Manuel Alegre, música de Alain Oulman e cantado também Amália Rodrigues, evidenciando também as fadistas ribatejanas Célia Leiria e Cristina Branco que tão bem o interpretam, o professor pode introduzir o 25 de Abril, marco tão importante na história de Portugal;
- o docente pode trabalhar os diferentes tipos de texto, bem como as suas características. A atividade é iniciada com o texto em poesia, recorrendo a um poema dum fado;
- recorrendo aos fados *Novo Fado da Severa*²³ e *Maria Severa*²⁴ e recuando até ao século XIX, o professor pode dar a conhecer a primeira fadista portuguesa, “Severa, a mãe do fado”. A partir daqui pode falar de outros fadistas, bem como, do bairro da Mouraria e de alguns acontecimentos históricos vividos em Portugal na altura.

Tanto estas como outras atividades permitem não só ensinar uma língua como também ensinar a cultura do povo que essa língua fala. As mesmas seriam o trajeto que os

¹⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IvSkPPdcSKI> e consultado a 22/02/2022

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6Mh11oLNiY4> e consultado a 22/02/2022

¹⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zjnP4nlsXFY> e consultado a 22/02/2022

²⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=VsN5pa1z_1A e consultado a 22/02/2022

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1YriVM8sC7M> e consultado a 22/02/2022

²² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=a65fUJ1fpVU> e consultado a 22/02/2022

²³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1XfknZgttc> e consultado a 22/02/2022

²⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3i7TowSaOOg> e consultado a 22/02/2022

aprendentes seguiriam, a fim de o levar até ao ponto de chegada: aprender e sentir a língua e a cultura por ela falada.

Conclusão

A realização desta dissertação permitiu clarificar a relação constante existente entre cultura e língua. É como se uma fosse a continuação da outra, onde não é visível a fronteira que as separa. Quando isto acontece estão reunidos dois dos ingredientes necessários para a aprendizagem real duma LE, pois facilita ao aluno melhorar o conhecimento cultural e linguístico do país da língua-alvo.

Assim, se a língua expressa e transmite a cultura de um povo, isso significa que o não conhecimento da cultura do país de origem pressupõe algumas falhas na aprendizagem da língua. Na verdade, aprender uma LE sem aprender a sua cultura resulta numa ignorância fluente, pois não se dominará, na totalidade, todas as especificidades da língua alvo. Além disso, a própria integração dos aspetos culturais no ensino-aprendizagem de uma língua acaba por motivar e aumentar o interesse dos alunos de línguas, pois para além de aprenderem uma nova língua os alunos estarão a conhecer novas realidades, diferentes das vividas por si no seu país materno. Em suma, conclui-se que a componente cultural deve ser tratada do mesmo modo que a língua, e não como suplementar à língua, dado que o domínio de ambas é crucial para comunicar na LE.

Um outro ingrediente é o papel do professor. O mesmo deve adotar um papel promotor de autonomia nos alunos, recorrendo a uma abordagem eclética quanto à metodologia de ensino, tendo sempre presentes as características do grupo e da individualidade de cada um. Ensinar com amor e respeito pela diferença, reajustando a planificação, sempre que necessário, deverá ser a máxima do docente, a fim de promover o sucesso dos seus discentes.

No que concerne aos documentos orientadores do ensino de LE é possível constatar que, e independentemente das suas diferenças a nível estrutural, todos os referenciais reconhecem a importância dos conteúdos socioculturais no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, para além de sugerirem a sua abordagem em todas as unidades programáticas e não apenas numa unidade didática referente ao tema. Torna-se também bastante evidente que o CEFR melhorou significativamente a qualidade do ensino e da avaliação de LE, tendo não só desenvolvido novos descritores para todos os níveis de proficiência, mas também introduzido novas competências a desenvolver pelos alunos, mais precisamente a mediação e a interação.

O QECR refere a importância do uso da canção no ensino de uma LE. A mesma, ao ter um propósito bem definido pelo docente, não só será um elemento motivador, como também poderá ter a função de iniciar um novo tema na aula. Se esta canção representa um país e a história de um povo, conseguimos adicionar o elemento cultural ao ensino da língua. Portugal tem o Fado, canção que revela uma História, muitas histórias e mostra o âmago dos portugueses. O poema do fado “*Destino marcado*”²⁵ começa por dizer “O Fado tem não sei quê/ que prende a alma da gente/ um nada que se não vê/ um tudo que a gente sente”. No meu entender, esta primeira estrofe revela em parte o sentimento que nós, os portugueses, trazemos no peito. Sentimento que não se entendendo (por vezes está tão escondido que nem se vê) nos enche a alma pois carrega um passado, uma história que com o passar dos tempos se moldou e, adaptando-se a uma nova realidade, o Fado nunca perdeu o seu significado.

Assim, apesar da evolução que sofreu ao longo dos séculos, dos bairros e tabernas lisboetas para o mundo inteiro, o Fado tem-se mantido fiel à sua essência. Contudo, a sua divulgação ocorre de maneira diferente. Hoje em dia, ouvir fado — atual ou mais antigo — está à distância de um clique. Um exemplo disso é o arquivo disponível no website do Museu do Fado²⁶, com gravações antigas e recentes, onde é possível efetuar pesquisas por cantor, ano, disco, etc. “O fado está vivo. Canta-se nas salas de espetáculos, nas casas de fado, nas tabernas e nos modernos *spots* dos bairros antigos” (Franco, 2019, p. 206).

Relativamente à sequência didática, a mesma enquadra-se em diversos documentos orientadores e vários autores. Para além disso, também permite trabalhar diferentes conteúdos por meio de atividades diferentes e desenvolver diversas competências (lexicais, gramaticais, culturais, comunicativas, entre outras).

Face ao exposto, com toda a certeza é possível aprender uma LE através de canções, mais especificamente do Fado que, por sua vez, é um elemento essencial da cultura do nosso país. O Fado mostra a musicalidade e a alma do povo português, conduzindo-nos, quer por terra, quer por mar, para momentos da nossa história. O Fado consegue levar-nos até à pintura, literatura, dança e teatro. De Portugal para o mundo, o Fado leva a nossa língua e a nossa cultura, assim como os nossos costumes e tradições.

²⁵Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcE0iE> e consultado a 19/03/2022

²⁶ Poderá ser consultado em <https://arquivosonoro.museudofado.pt/>.

Ao longo deste trabalho, tanta era a informação, que o desejo de querer fazer mais e mais foi crescente. Todavia, a fim de seguir uma única linha de pensamento e evitar dispersão, optou-se por focar, essencialmente, o Fado de Lisboa. É de salientar que muito ficou por dizer relativamente a este género musical.

Deste modo, seria pertinente dar continuidade a esta investigação, onde para além de se poder realizar as atividades referidas no final do terceiro capítulo, também se poderia fazer outras abordagens. Face ao exposto e dentro deste contexto, num trabalho futuro, seria interessante destacar os instrumentos musicais — guitarra clássica, viola e guitarra portuguesa; os trajes fadistas — nas mulheres xaile e vestido comprido em tons escuros e nos homens fato e gravata ou camisa branca com blazer azul; os tipos de fado — Fado Marinheiro, Fado Corrido, Fado Cotovia, Fado Clássico (Fado de Lisboa, Fado Vadio, Fado Aristocrata, Fado Castiço e Fado de Coimbra) e o Fado Moderno (Novo Fado e Fado Contemporâneo); a métrica do fado; outros nomes de fadistas; a gastronomia portuguesa; o cinema português, entre outros.

Em jeito de despedida, realizar esta investigação foi entrar numa máquina do tempo. Foi entrar numa caravela e, junto com os marinheiros, sentir na pele a água fria do mar e na boca o sabor a sal. Foi sentir no peito uma dor de saudade dos que ficaram por terra. Foi estar numa taberna qualquer de Lisboa, no meio do cheiro nauseabundo a vinho rasca e a tabaco. Foi fechar os olhos e ouvir cantar o fado, com um sentimento de medo e angústia, pois nunca se sabia quando haveria navalhas pelo ar. Foi entrar num glamoroso salão, onde se veem pessoas de uma elegância sumptuosa e, expectantes ao ver o palco com músicos, ouvir o tradicional “Silêncio que se vai cantar o Fado!”.

Bibliografia

- Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2627^a ed. Vol. II). Lisboa. Verbo.
- Albino, S. (2007). *APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM ANGOLA: para uma Didáctica do Texto Literário no Subsistema de Ensino Geral Regular – 1º Ciclo do Secundário*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas].
- Almeida, J. F. de (1921). *Estâncias d'Arte e de Saudade*. Lisboa: Livraria Clássica.
- Alqahtani, Mofareh (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, Vol. III(3), pp. 21-34. doi: 10.20472/TE.2015.3.3.002
- Alves, Eduardo. (2021). *Metropolitan Opera*. Disponível em <http://mapa-mundi.com/arteedesign/metropolitan+opera/1444/> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: El enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Bastos, M. (2014). *A competência de comunicação intercultural: Olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento*. Universidade de Aveiro.
- Benítez, G., S. (2009). *El Uso De La Imágenes En La Clase E/Le Para El Desarrollo De La Expresión Oral Y Escrita*. Suplementos marcoELE. nº 11. Nº 8
- Benítez, G., S. (2010). *Las Estrategias de Aprendizaje A través del Componente Lúdico*. Suplementos marcoELE. nº 11.
- Bessa, Carolina. (2018). *A história do Fado, um símbolo unicamente português*. Disponível em <https://lisboasecreta.co/historia-do-fado-simbolo/> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. In R. Bizarro, & F. Braga (Eds.), *Homenagem ao*

Professor Doutor Mário Vilela (Vol. II, pp. 823-835). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Toward an integrated model. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-30). Multilingual Matters.

Branco, R. (2013). O Porto encanta e outras viagens. Disponível em <https://www.oportoencanta.com/2013/07/nos-encantos-da-guitarra-portuguesa.html> e consultado a 28/10/2021.

Bunić, B. (2017). *O fado – um fenómeno da cultura portuguesa*. [Tese de mestrado, Faculdade de Filosofia de Zagreb, Zagreb]. Disponível em <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/9601/1/170905-DIPLOMSKI%20RAD-BARBARA%20BUNIC-O%20FADO-UM%20FENOMENO%20DA%20CULTURA%20PORTUGUESA.pdf> e consultado a 29 de maio de 2021.

Butler. (2019). *Bairro de Alfama Mapa*. Disponível em <https://cheveuxcrepusfrun.blogspot.com/2018/08/bairro-de-alfama-mapa.html> e consultado a 1 de fevereiro de 2022.

Camané (cantor). 2021, 6, 1. *Sei de um Rio* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pJouVU0jIH0>

Campina, A. (2017). *O fado com marca de luxo* [Tese de mestrado, Instituto Superior de Comunicação Empresarial, Lisboa]. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22766/1/Renates%20-%20Ana%20Campina.pdf> e consultado a 29 de maio de 2021.

Campos, L. *Fundação Amália Rodrigues*. Disponível em <https://amaliarodrigues.pt/pt/casa-museu/patrimonio/colecoes/> e consultado a 28/10/2021.

- Capucho, M. F. (2007). Eu e o outro: Línguas e identidades culturais em tempo de globalização. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 312-322). Areal.
- Carmo, C. (cantor). 2021, 6, 9. *Lisboa, Menina e Moça* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8mr39SW9zqY>
- Carmo, C. (cantor). 2022, 3, 1. *Nasceu assim, cresceu assim* [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=TCLbinMNUPM>
- Carvalho, A., A., C., da C., A., S. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras, *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 177-124. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993%252c6%25282%2529%252c117-124%2528AnaAmeliaAmorimCarvalho%2529.pdf> e consultado a 8 de fevereiro de 2022
- Carvalho, P. de (1903). *História do Fado*. Lisboa: Empreza da História de Portugal.
- Castro, A. 2022, 02, 2, *Um Ditado Popular* [vídeo]. Youtube. [Um Ditado Popular - YouTube](#)
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: Da Teoria à Prática*. Lisboa. Lidel.
- Centro Histórico do Porto, Património Mundial. (2021). *Fado na Lista Representativa de Património Cultural Imaterial da Humanidade*. Disponível em <https://www.portopatrimoniomundial.com/patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade-o-fado.html> e consultado a 10 de junho de 2021.
- Charbonnier, G. (1989). *Entrevistas com Claude Lévi-Strauss*. Papyrus.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Conselho da Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Provisional Edition. Disponível em <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> e consultado a 14 de janeiro de 2022

- Correia, M. M. N. (2016). *O Uso de Materiais Autênticos Como Contributo Para a Motivação No Ensino da Língua Estrangeira*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/20230> e consultado a 24 de fevereiro de 2022.
- Costa, C. P. P. (2017). A importância do uso das canções no ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. [Tese de Mestrado, ESE Politécnico do Porto]. Disponível em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10791/1/DM_CristinaCosta_2017.pdf e consultado a 11 de janeiro de 2022.
- Costa, L. R. (2012). *Fado - matriz para uma (nova) política cultural externa: uma estratégia cultural ao serviço de Portugal* [Tese de mestrado Instituto de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa]. Disponível em https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/5118/2/Finalissima%20Versio%20n%2014_07.pdf e consultado a 11 de maio de 2021.
- Couto, M. (2012). *Terra Sonâmbula*. Caminho. Ed.16
- Cunha, C., & Cintra, L. (1990). *Nova gramática do português contemporâneo* (7ª ed.). Edições João Sá da Costa.
- Cultura de Algibeira. (2021). Cinco diferentes estilos de fado. Disponível em [Cinco diferentes estilos de fado – Cultura de Algibeira \(wordpress.com\)](https://www.culturaalgibeira.com/cinco-diferentes-estilos-de-fado) e consultado a 10 de junho de 2021.
- Despacho nº 2044/2022 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2022). Diário da República n.º 33/2022, Série II de 2022-02-16, (p.53 – 54)
- DGIDC (2008) *Orientações programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diário de Notícias. (2021). *Casas de Fado. Turistas é que salvam as Casas de Fado*. Disponível em <https://www.dn.pt/tag/casa-de-fado.html> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., & Mével, J. P. (1989). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- Euro News (repórter). 2011, 6, 9. *Fado estreia-se como Património Imaterial da Humanidade*. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wwVcmj1TJEA>
- Faleiros, Ms. M. H. V. (s.d.) Music In The English Language Classroom: going beyond the lyrics: *Revista Eletrônica de Letras*, 11-38. Disponível em <https://periodicos.unifacel.com.br/index.php/rel/article/view/401/401> e consultado a 23 de janeiro de 2022.
- Felisberto, F. J. D. (2013). *Fado... um estado de alma* [Tese de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa]. Disponível em <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2314/1/15323.pdf> e consultado a 11 de maio de 2021.
- Ferin, I. (2009). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Quimera Editores, Lda.
- Fernando, J. 22,02,2, *Chegou a hora*, [vídeo]. Youtube. [Jorge Fernando - Chegou a hora - YouTube](#)
- Ferreira, A. (2017). *Meloteca*. Disponível em <https://www.meloteca.com/portfolio-item/pedro-amendoeira-guitarra/> e consultado a 28/10/2021.
- Figueiredo, Olívia. (2009). *O Português Abre Portas: A quem? E como?*, 107-114. Disponível em <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8301.pdf> e consultado a 08 de fevereiro de 2022
- Franco, A. (2019). *As Guerras do Fado: Debates e Polémicas sobre a “Canção Nacional”*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Grosso, M. J. (Coord.), Soares, A., Sousa, F., & Pascoal, J. (2011). *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro: Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grosso, M. J., Bizarro, R., Moreira, M. A., & Flores, C. (2013). *Português língua não materna: Investigação e ensino*. LIDEL.

- Halpern, M. J. (2004). *O Futuro da Saudade: O Novo Fado e os Novos Fadistas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era Posmoderna*. Editorial Crítica.
- Instituto Camões (2012). *Ensino Português no Estrangeiro: Programa de nível A1*. Direção dos Serviços de Língua e Cultura.
- Instituto Camões (2012). *Ensino Português no Estrangeiro: Programa de nível B1*. Direção dos Serviços de Língua e Cultura.
- Jonas (cantor). 2022, 2, 22, *Insegurança Social*. [vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=IvSkPPdcSK>
- Jonas (cantor). 2022, 2, 22, *Provérbios ao Contrário*. [vídeo]. Youtube. [Jonas - Provérbio ao Contrário - YouTube](#)
- KDfrases. 2022, 02,18. *Frase de Benjamim Franklin*. Disponível em <https://kdfrases.com/frase/94104>
- Leandro, Valter. (2020). *Lisboa Secreta, O que ver no Museu do Fado*. Disponível em <https://lisboasecreta.co/o-que-ver-no-museu-do-fado/> e consultado a 10 de junho de 2021.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino. Idiomático. *Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3. Lisboa: Centro Virtual Camões.
- Loja do Arco*. Disponível em <https://www.lojadoarco.com/products/the-best-of-fado-um-tesouro-portugues-4-cd> e consultado a 28/10/2021.
- Lopes, S. (2016). *Fado Portugal, 200 anos de fado* (3.^a). Lisboa: SevenMuses.
- Lusa. (2006). *Imprensa Chinesa destaca concerto de Mariza*. Disponível https://www.rtp.pt/noticias/cultura/imprensa-chinesa-destaca-concerto-de-mariza_n158447Ce e consultado a 9 de junho de 2021.

- Madeira, A. (2017). Aquisição de língua não materna. In *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 305–330). Imprensa Científica da Linguagem. <https://doi.org/10.5281/zenodo.889441>
- Madeira, A., Teixeira, J., Botelho, F., Costa, J., Deus, S., Fiéis, A., Martins, A.S., Machete, T., Militão, P., Pessoa I. (2014). *Avaliação do Impacto e Medidas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/2_proposta_de_orientacoes_programaticas_plnm.pdf e consultado a 2 de dezembro de 2021
- March, Michelle. (2020). *Coro de igreja de Miami se lucirá en el Super Bowl*. Disponível em <https://miamimundo.com/coro-de-iglesia-de-miami-se-lucira-en-el-super-bowl/> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Mariza (2021). Disponível em <https://www.mariza.com/pt/biografia> e consultado a 21 de mai. 2021.
- Mariza. (2021). Disponível em <https://www.mariza.com/pt/noticias> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Martinho, A., M. (2018). *Estratégias Para Melhorar As Competências Em Língua Portuguesa Em Contextos Bilingues - Aprendizagem Baseada em Conteúdos*. In Atas, Jornadas de Língua Portuguesa, Investigação e Ensino. (pp. 58-70) Edições UNICV
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, nº.18, 13–24. Disponível em <file:///C:/Users/Mila/Downloads/2560-Texto%20do%20artigo-8842-1-10-> e consultado a 4 de janeiro de 2021
- McCarten, J. (2007). *Teaching Vocabulary Lessons from the Corpus, Lessons for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Ministério Da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais PLNM - Nível B1*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm-0> e consultado a 9 de junho de 2021.

- Miquel López, L. (2004): «La subcompetencia sociocultural», Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 511-531.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua. *Revista Electrónica de Didáctica*, 0.
- Monteiro, T. R. T. (2018). *O ensino de Português Língua Estrangeira através da cultura: Experiências com hispanofalantes* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Mundo Português 50 anos. (2018). *Maria Severa, o primeiro ícone do Fado em Portugal*. Disponível em <https://www.mundoportugues.pt/maria-severa-o-primeiro-icone-fadista-em-portugal/> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Museu do Fado. Disponível em <https://arquivosonoro.museudofado.pt/>
- Museu do Fado. Disponível em <https://www.museudofado.pt/> e consultado a 9 de junho de 2021.
- Museu do Fado. Disponível em [Fado é Património Imaterial da Humanidade - Museu do Fado](#) e consultado a 9 de junho de 2021
- Navarro, L. (2008). *El componente cultural en los manuales de ELE (Nivel A1 y A2) para estudiantes de lengua alemana* [Máster de Formación de Profesores de ELE, Universitat de Barcelona]. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera.
- Nery, R. V. (2004). *Para uma História do Fado*. Lisboa: Público – Corda Seca.
- Neves, César, Campos, Gualdino. (1895). *Cancioneiro de musicas populares*. Disponível em https://pt.wikisource.org/wiki/Ficheiro:Cancioneiro_de_musicas_populares_-_volume_2.djvu e consultado a 9 de junho de 2021.
- O Mirante. (2017). *Orquestra Sinfónica de Thomar procura mecenas para patrocinar o projeto inovador na região*. Disponível em <https://omirante.pt/sociedade/2017->

[11-18-Orquestra-Sinfonica-de-Thomar-procura-mecenas-para-patrocinar-o-projecto-inovador-na-regiao](#) e consultado a 10 de junho de 2021.

Ornelas, M. R. (2015). *O uso da Canção no ensino do Português como língua estrangeira*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/18313/1/Tese_Final_Abril%202016.pdf e consultado a 11 de janeiro de 2022.

Osório, A. (2016). *A Mitologia Fadista. Lisboa: A Bela e o Monstro*.

Pimentel, A. (1904). *A Triste Canção do Sul: Subsídios para a História do Fado*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho.

Pinterest. (2015). *Noite de Fado*. Disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/438678819932463015/> e consultado a 9 de junho de 2021.

Pires, M. L. (2004). *Teorias da cultura*. Universidade Católica.

Porto Editora – *Benjamin Franklin* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-02-18 03:19:39]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$benjamin-franklin](https://www.infopedia.pt/$benjamin-franklin)

Porto Editora – *léxico* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-02-08 03:00:41]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lexico>

Porto Editora – *vitória* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-06-10 11:00:45]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vitoria>

Priberam. (2021, December 21). Dicionário Priberam da língua portuguesa. <https://dicionario.priberam.org/>

Qual é a tua ó meu. Disponível em <https://qualeatuaomeu.com/2021/05/21/pedra-filosofal/> e consultado a 22 de março de 2022.

Ramon. M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In Gonçalves, L., Português como Língua Estrangeira,

de Herança e Materna. Abordagens, contextos e práticas (pp. 23-32). Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53923/1/11JUNHO2017_Mi caela%20Ramon.pdf . e consultado a 21 de dezembro de 2021.

Resende, F. V. M. (2014). *De Severa à Amália: o estereótipo feminino no fado — mudanças e permanências* (Dissertação de mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. Disponível em

https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5277/1/msc_fvmresende.pdf

Ribeiro, R. 2022, 02, 2, *Destino Marcado* [vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcE0iE>

Rodrigues, A. 2022, 02, 2, *Fado Português* [vídeo]. Youtube. [Amália Rodrigues Fado Português - YouTube](#)

Rodrigues, A. 2022, 02, 2, *Meu amor é marinheiro* [vídeo]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=a65fUJ1fp>

Rodrigues, A. 2022, 02, 2, *Novo fado português* [vídeo]. Youtube. [Novo fado da severa - YouTube](#)

Rodrigues, I. S. F. (2016). *O Fado e a valorização turística dos bairros lisboetas: estudo de caso no bairro de Alfama*. [Tese de mestrado, Universidade de Lisboa].

Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25661/1/igotul007424_tm.pdf e

consultado a 2 de junho de 2021.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.

Santos, A. 2022, 02, 2, *Maria Severa* [vídeo]. Youtube ["Maria Severa" Argentina Santos - YouTube](#)

Sardinha, J. A. (2010). *A origem do Fado*. Lisboa: Tradisom.

Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de aluno e de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 3. 581-602. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733> e consultado a 22 de janeiro de 2022.

Saussure, F. (1971). *Cours de linguistique générale*. Payot.

Silva, F. A. S. V. (2010). *Multiculturalismo, socialização e integração: Os desafios e contributos do ensino/aprendizagem de uma língua não materna* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. Disponível em <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/1758> consultado a 4 de janeiro de 2022.

Silva, M.C.V. (2005). A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas. *Saber (e) Educar*, 97-110.

Silva, M.C.V. (2008). *Diversidade Cultural na Escola, encontros e desencontros*. Edições Colibri.

Silva, M.C.V., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português: Necessidades e Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa.

Silvestre, V. F. S. de A. (2015). *O Fado e a Questão da Identidade* [Tese de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa]. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4837/1/TD_VilmaSilvestre.pdf e consultado a 9 de junho de 2021.

Souza, J. P. C. (s.d). A Canção No Ensino De Línguas Adicionais. PPG Letras – UFRGS. Disponível em <http://www.selesselm.upf.br/download/artigos-2010/le-jose-de-souza.pdf> e consultado a 21 de janeiro de 2022.

Tinhorão, J. R. (2008). *Os sons dos negros no Brasil: cantos, danças, folguedos: origens*. São Paulo: Editora 34.

Turismo de Lisboa. (2021). *Vistas panorâmicas*. Disponível em <https://www.visitlisboa.com/pt-pt/c/visitas-atividades/vistas-panoramicas> e consultado a 9 de junho de 2021.

Vilaça, Ms. M., L., C. (2008), Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Vol. VII. Nº. XXV. 73-88

- Vilela, M. (1997). O Léxico do Português: Prespectivação Geral. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 1, 31-50. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/361270430/VILELA-Mario-O-Lexico-do-Portugues-Perspectiva-Geral-pdf> e consultado a 08 de fevereiro de 2022
- Visão. (2010) Disponível em <https://visao.sapo.pt/jornaldeletras/musica/2010-08-21-polemica-as-origens-do-fadof568819/> e consultado a 28 de fevereiro de 2022
- Visão (2011). Disponível em <https://visao.sapo.pt/jornaldeletras/jornalletrasforum/homemdoleme/2011-11-30-homem-do-leme-o-fado-agora-a-coresf636450/> e consultado a 24 de mai. 2021.
- Vitória, A. (2010). *Onde é que o fado nasceu?*. Consultado em 20 de mai. 2021. Disponível em <https://www.jn.pt/artes/onde-e-que-o-fado-nasceu-1583721.html>
- Zarató, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.

Anexos

Anexo I

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume With New Descriptors

O CEFR surgiu no ano de 2018, mais precisamente no seguimento das várias petições apresentadas pelo Conselho da Europa no sentido de desenvolver os descritores apresentados pelo QECR e de criar descritores para a mediação, que consiste numa nova competência. Assim sendo, este documento atualiza e aprofunda os descritores previamente introduzidos no QECR, o que é também referido na sua parte introdutória, com o intuito de relembrar os pressupostos e objetivos estipulados previamente pelo Conselho da Europa (2001) no QECR. Porém, é importante mencionar as principais etapas por detrás do desenvolvimento do CEFR, pois este documento não só desenvolve os descritores previamente definidos no âmbito das LE, mas também introduz descritores novos, diretamente associados a uma nova competência. Assim, as 4 etapas norteadoras de todo o processo de desenvolvimento do CEFR foram:

- Preenchimento de falhas/lacunas na escala original de descritores com os materiais disponíveis;
- Desenvolvimento da escala dos descritores nas áreas que faltavam originalmente, com especial destaque para a competência da mediação;
- Desenvolvimento de uma nova escala com o intuito de controlar a competência fonológica;
- Relacionar os descritores para os jovens alunos (Conselho da Europa, 2017).

O CEFR, e enquanto aprofundamento do QECR, tornou-se num documento fundamental no âmbito do ensino das LE, visto que facilita tanto o planeamento como a autoavaliação da aprendizagem da língua, não remetendo, de todo, para uma ferramenta estandardizada. Os principais objetivos deste documento são:

- Caracterizar-se enquanto base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações linguísticas;
- Promover e facilitar a cooperação educacional entre as instituições de países diferentes;

- Estabelecer um conjunto vasto de noções e funções através de um guia específico de descritores;
- E funcionar enquanto guia para alunos, professores e membros educativos no geral (Conselho da Europa, 2017).

A principal novidade introduzida pelo CEFR remete para o desenvolvimento da mediação enquanto competência, pois no QECR esta competência era adicional às 4 existentes (escutar, ler, falar e ouvir), apesar de ser relevante para o ensino-aprendizagem de uma língua. Efetivamente, a introdução da mediação enquanto competência essencial a desenvolver foi a chave de amplificação do documento prévio, servindo também enquanto princípio fundador deste novo documento. Baseada na interação, a mediação permite criar o espaço e as devidas condições para comunicar e aprender, colaborando também na construção de novos significados e veiculando a nova informação de um modo apropriado, podendo ser usada em diferentes contextos: social, cultural, profissional, pedagógico ou linguístico. (Monteiro, 2018)

Anexo II

Poema *Fado Português* de José Régio

O Fado nasceu um dia,
quando o vento mal bulia
e o céu o mar prolongava,
na amurada dum veleiro,
no peito dum marinheiro
que, estando triste, cantava,
que, estando triste, cantava.

Ai, que lindeza tamanha,
meu chão, meu monte, meu vale,
de folhas, flores, frutas de oiro,
vê se vês terras de Espanha,
areias de Portugal,
olhar ceguinho de choro.

Na boca dum marinheiro
do frágil barco veleiro,
morrendo a canção magoada,
diz o pungir dos desejos
do lábio a queimar de beijos
que beija o ar, e mais nada,
que beija o ar, e mais nada.

Mãe, adeus. Adeus, Maria.
Guarda bem no teu sentido
que aqui te faço uma jura
que ou te levo à sacristia,
ou foi Deus que foi servido
dar-me no mar sepultura.

Ora eis que embora outro dia,
quando o vento nem bulia

e o céu o mar prolongava,
à proa de outro veleiro
velava outro marinheiro
que, estando triste, cantava,
que, estando triste, cantava.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1YriVM8sC7M> e consultado a 22/02/2022

Anexo III

Letra da música *Nasceu Assim, Cresceu Assim* cantada por Carlos do Carmo

Talvez a mãe fosse rameira de bordel
Talvez o pai um decadente aristocrata
Talvez lhe dessem à nascença amor e fel
Talvez crescesse aos tropeções na vida ingrata

Talvez o tenham educado sem maneiras
Entre desordens, navalhadas e paixões
Talvez ouvisse vendavais e bebedeiras
E as violências que rasgavam corações
Talvez ouvisse vendavais e bebedeiras
E as violências que rasgavam corações

Talvez ardesse vagamente em várias chamas
Talvez a história fosse ainda mais bizarra
No desamparo teve sempre duas amas
Que se chamavam a viola e a guitarra

Pois junto delas já talvez o reconheçam
Talvez recusem dar-lhe o nome de enjeitado
E mesmo aqueles que não cantam não esqueçam
Nasceu assim, cresceu assim, chama-se fado
E mesmo aqueles que o não cantam não esqueçam
Nasceu assim, cresceu assim, chama-se fado

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TCLbinMNUPM> e consultado em 1 de março de 2022

Anexo IV

Há uma música do povo
Nem sei dizer se é um fado
Que ouvindo há um ritmo novo
No ser que tenho guardado

Ouvindo-a sou quem seria
Se desejar fosse ser
É uma simples melodia
Das que se aprendem a viver

Mas é tão consoladora
A vaga e triste canção
Que a minha alma já não chora
Nem eu tenho coração

Sou uma emoção estrangeira
Um erro de sonho ido...
Canto de qualquer maneira
E acabo com um sentido

Mas é tão consoladora
A vaga e triste canção
Que a minha alma já não chora
Nem eu tenho coração

Sou uma emoção estrangeira
Um erro de sonho ido...
Canto de qualquer maneira
E acabo com um sentido

Anexo V

Planificação da Sequência didática *O Fado*

Nível Intermédio: B1 (QECR) Tempo: 2 blocos de 45 minutos e 4 blocos de 90 minutos

Sessão	Competências	Objetivos Gerais	Descritores de desempenho	Conteúdos de Aprendizagem	Atividades	Materiais
1ª sessão (atividade 1 e 2) 45'	<ul style="list-style-type: none"> Interação e produção oral Compreensão de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Interagir e produzir oralmente sobre um aspeto cultural a partir de uma música e de imagens. Interpretar frases. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de participar, sem preparação prévia, numa conversa sobre o fado. É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre assuntos culturais, tal como música. É capaz de reconhecer questões significativas em títulos de jornais, sobre assuntos que lhe são familiares. 	<p style="text-align: center;"><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar personalidades portuguesas. Identificar símbolos ligados à cultura portuguesa. Reconhecer traços de identidade (o Fado). <p style="text-align: center;"><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário do universo do fado: fadistas, tipos de fado, nomes de fadistas, objetos, casas de fado, sentimentos, ... 	<ul style="list-style-type: none"> A aula é iniciada com a audição do fado "<i>Sei de um rio</i>", de Camané, seguida de diálogo sobre a mesma. De seguida, os alunos visualizam as imagens e há um diálogo prof./alunos e alunos/alunos. Visualização de imagens, relacionando-as com títulos de notícias. 	<ul style="list-style-type: none"> Música ouvida no Youtube. Ficha de trabalho. Lápis e borracha.

2ª sessão (atividades 3, 4 e 5) 90'	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do oral Compreensão escrita/gramatical/oral 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir e compreender um texto áudio (canção). Relembrar a classe e subclasse dos nomes. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de entender informação contida numa mensagem áudio (fado). É capaz de: reconhecer a classe e subclasse dos nomes; identificar nomes comuns; distinguir nomes comuns e nomes próprios; e identificar nomes comuns coletivos. É capaz de procurar e entender informações. É capaz de seguir, de um modo geral, questões relacionadas com o Fado. 	<p style="text-align: center;"><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer traços de identidade (o Fado). <p style="text-align: center;"><u>Gramaticais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O nome: classe e subclasse. <p style="text-align: center;"><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário do universo do fado: características e bairros de Lisboa. 	<ul style="list-style-type: none"> Audição do fado de Carlos do Carmo "<i>Lisboa, menina e moça</i>" (2 ou 3 vezes) e completam os espaços em branco. Troca de fichas de trabalho, entre os alunos; a audição do fado é repetida, a fim de corrigirem os trabalhos dos colegas. Leitura do fado "<i>Lisboa, menina e moça</i>" e realização duma ficha de consolidação sobre a classe e subclasse do nome. Esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Música ouvida no Youtube. Ficha de trabalho. Lápis e borracha.
3ª sessão (atividade 6) 90'	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão escrita/gramatical/oral 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o género, número e grau dos nomes. Relembrar os determinantes artigos definidos. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de reconhecer, identificar e utilizar o género e número dos nomes. É capaz de utilizar os determinantes artigos definidos. É capaz de procurar e entender informações. É capaz de seguir, de um modo geral, questões relacionadas com o Fado. 	<p style="text-align: center;"><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer traços de identidade (o Fado). <p style="text-align: center;"><u>Gramaticais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O nome: género e número. Determinantes artigos definidos. <p style="text-align: center;"><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário do universo do fado: casas de fado, fadistas, nomes de fadistas, objetos, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização duma ficha de consolidação sobre o género, número e grau dos nomes. Revisão dos determinantes artigos definidos. Esclarecimento de dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de trabalho. Lápis e borracha.

<p>4ª sessão (atividade 7 e 8)</p> <p>45'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do oral 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir e compreender um texto áudio. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio transmitido em língua padrão clara sobre o Fado. 	<p><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer marcas culturais: o Fado como Património Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO). <p><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relacionado com a Candidatura do Fado como Património Cultural Imaterial da Humanidade (UNESCO). Reconhecer fadistas e músicas por elas cantadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Visualização e audição do vídeo “Fado estreia-se como Património Imaterial da Humanidade” (2 ou 3 vezes). Assinalar as respostas corretas, de acordo com a audição. <p>Leitura do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolução de uma ficha de compreensão e interpretação do texto “A NOSSA CANÇÃO ESTA DE PARABENS” 	<ul style="list-style-type: none"> Pequeno documentário do Youtube. Fichas de trabalho. Lápis e borracha.
<p>5ª sessão (atividade 9, 10 e 11)</p> <p>90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão da leitura/escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisar e selecionar informação da Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de procurar e de entender informação contida num site. É capaz de selecionar e retirar a informação de que necessita, para cumprimento de uma tarefa. É capaz de dar a sua opinião. 	<p><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar personalidades portuguesas. Identificar símbolos ligados à cultura portuguesa. Reconhecer traços de identidade (o Fado). 	<ul style="list-style-type: none"> Consulta no site “Museu do Fado” e pesquisa e seleção de informação de acordo com as orientações dadas. Após a consulta individual e autónoma do site, os alunos manifestam os seus gostos e preferências, relativamente aos conhecimentos adquiridos. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de trabalho. Lápis e borracha.

	<ul style="list-style-type: none"> Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Produzir um enunciado escrito, de acordo com um modelo e técnica de escrita. Aperfeiçoar e melhorar o texto. Identificar e corrigir os erros ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de escrever um email com uma finalidade específica (tema cultural), no domínio público. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer marcas culturais: Museus, Igrejas, Castelo de S. Jorge, Bairro típico de Lisboa, entre outros monumentos. <p><u>Sociolinguísticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Formas de tratamento. Regras de delicadeza/cortesia. <p><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Formas de tratamento (saudação e despedida) Léxico decorrente da interpretação de um mapa: mapa, ruas, praças, avenida, largos, rio Tejo, esquerda, direita, em frente, virar à, ... 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração individual de um email, a marcar uma visita de estudo. Aperfeiçoamento do mesmo, com a ajuda da professora, caso seja necessário. Identificação dos erros ortográficos. <p>Observação de uma parte do mapa de Lisboa e identificação de ruas e locais</p> <ul style="list-style-type: none"> Diálogo, a pares, sobre o exercício pedido. 	
<p>6ª sessão (atividade 12)</p> <p>90'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Escrita e interação escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a cultura musical dos países de origem dos alunos. Organizar um trabalho de projeto. Pesquisar e selecionar informação da Internet. Produzir um enunciado escrito, de acordo com um 	<ul style="list-style-type: none"> É capaz de mobilizar e integrar conhecimentos sobre: o que sabe, o que quer saber, onde pesquisar, o que aprendeu e o que não compreendeu. É capaz de procurar e de entender informação contida num site. É capaz de selecionar e retirar a informação de que necessita, para cumprimento de uma tarefa. 	<p><u>Pragmáticos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Redigir pequenos textos a partir de temas de tópicos muito precisos. <p><u>Discursivos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Interação oral/debate sobre questões relacionadas com o texto produzido. 	<ul style="list-style-type: none"> Organização e preparação de um trabalho projeto a pares (caso haja alunos com a mesma nacionalidade) ou individual, sobre o tema “O género musical do meu país”. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de trabalho. Internet. Lápis e borracha.

	<ul style="list-style-type: none"> • Interação e produção oral 	<p>modelo e técnica de escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar e melhorar o texto. • Identificar e corrigir os erros ortográficos. • Apresentar o seu trabalho de projeto. <p>• Interagir e produzir oralmente sobre um aspeto cultural a partir da construção de um texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É capaz, com alguma confiança, de resumir, relatar e dar a sua opinião sobre informações factuais. <p>• É capaz de exprimir os seus pensamentos sobre temas abstratos ou culturais, tal como música.</p> <p>• É capaz de participar numa discussão formal corrente sobre um assunto que lhe é familiar, desde que seja conduzido em língua-padrão, claramente articulado e que envolva a troca de informações objetivas.</p> <p>• É capaz de fazer uma exposição simples, antecipadamente preparada, sobre um assunto que lhe é familiar dentro da sua área, suficientemente clara para ser seguida sem dificuldades na maior parte do tempo, explicando as questões principais com uma precisão razoável.</p>	<p><u>Lexicais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico decorrente da interpretação do texto produzido. <p><u>Culturais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer traços de identidade musical, referente aos países dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, correção e aperfeiçoamento do trabalho escrito. • Apresentação do mesmo. • Debate sobre diferentes géneros musicais como identidade de um país. 	
--	---	--	--	---	---	--

Anexo VI

Material de Apoio ao Professor

Atividade 1



y2mate.com -
Camané Sei De Um

Atividade 3



y2mate.com -
Lisbon Portugal

Atividade 7

Transcrição do áudio

<https://www.youtube.com/watch?v=wwVcmj1TJEA>



y2mate.com -
euronews le mag F

Fado estreia-se como Património Imaterial da Humanidade

Repórter

Ao som da guitarra portuguesa em Lisboa comemora-se reconhecimento do Fado como Património Imaterial da Humanidade. Por todo o mundo, mais do que nunca, a essência da alma Lusa faz-se ouvir. A melancolia e a saudade apresentam-se ao mundo por vezes como a de Mariza, embaixadora da candidatura do Fado junto da UNESCO.

Mariza

Eu quando canto “Oh Gente da Minha Terra”, por incrível que pareça, e canto, cantei milhões de vezes, não é, em tantos concertos, penso sempre na minha gente.

Repórter

O Fado nasceu no início do século XX, mas depressa foi adotado p’los centros urbanos de Lisboa e do Porto, convertendo-se numa expressão da cultura popular. No século XX, Amália Rodrigues deu a conhecer ao mundo o destino português, mas a voz da diva transcende a própria morte e continua a fazer-se ouvir por muitos que integram a chamada Nova Geração do Fado. Carminho nasceu em 1984, mas alcançou, recentemente, o número 1 em Espanha graças a Perdóname, um dueto com Pablo Alborán.

Carminho

Nem sempre é fácil sentir que temos a responsabilidade de uma música com um passado tão feliz, tão importante, tão imponente. Por isso, senti-me homenagear o fado.

Repórter

Carlos do Carmo é uma das vozes maiores do Fado português e até já experimentou e até já experimentou fusões com outros tipos de música como o Jazz. Porque o fado não é uma tradição imutável, mas atualmente reinventado até por músicos da Pop e do Rock.

Anexo VII

Atividade 1

1- Ouve a música “Sei de Um Rio” de Camané.

<https://www.youtube.com/watch?v=pJouVU0jH0>

2- Observa as imagens e interage oralmente, com os teus colegas e professora.



FADO

PATRIMÓNIO DA
HUMANIDADE



- **Questões:**
 - ✓ Já ouviram alguma música parecida com esta? Sabem como se chama?
 - ✓ Reconhecem alguma fadista na imagem? Sabem o nome de algum(a) fadista?
 - ✓ O fado é cantado num ambiente muito próprio. Como pensam que é esse ambiente?
 - ✓ No teu país há algum estilo de musical? Se sim, qual? Se não, conheces mais algum estilo musical característico de outro país?

- **Vocabulário de apoio**
 - ✓ Fado, fadistas, casas de fado, xaile negro, guitarra portuguesa, entre outros.
 - ✓ Tipos de fado: fado marinheiro, Fado Corrido, Fado Cotovia, Fado Clássico (Fado de Lisboa, Fado Vadio, Fado Aristocrata, Fado Castiço e Fado de Coimbra), Fado Moderno, entre outros.
 - ✓ Fadistas: Severa, Amália Rodrigues, Mariza, Carlos do Carmo, Ana Moura, Cristina Branco, entre outros.
 - ✓ Nomes de casas de fado: A Severa, Adega Machado, Café Luso, Parreirinha de Alfama, O Faia, Mesa de Frades, Clube do Fado, entre outros.
 - ✓ Bairros associados ao fado: Alfama, Bairro Alto, Bairro da Sé, Mouraria.
 - ✓ Sentimentos: saudade, amor, ciúme, queixume, tristeza, alegria, entre outros.
 - ✓ Opinião: Maravilhoso, espetacular, emotivo, ótimo, aborrecido, péssimo, mau, entre outros.

Atividade 2

1- Observa, de novo as imagens.



a



b



c



d

FADO
PATRIMÓNIO DA
HUMANIDADE

e

2- Escreve a letra da imagem, na frase correspondente.

	“Turistas é que salvam as casas de fado.”
	“Imprensa chinesa destaca concerto de Mariza.”
	“É uma guitarra portuguesa, com certeza, mas qual?”
	“Fado na lista representativa do Património Cultural Imaterial da Humanidade.”
	“Cinco diferentes estilos de fado.”

Atividade 3

1- Fecha os olhos e ouve a música.

<https://www.youtube.com/watch?v=8mr39SW9zqY>

2- Completa a letra da música que ouviste, preenchendo as lacunas

Lisboa, menina e moça

(Cantada por Carlos do Carmo)

No _____, ponho um cotovelo
Em _____, descanso o olhar
E assim desfaço o novelo
De azul e _____
À Ribeira eu encosto a cabeça
A almofada, da cama do _____
Com _____ bordados à pressa
Na cambraia de um _____

No _____ eu passo por ti
Mas da _____ eu vejo-te nua
Quando um pombo te olha, sorri
És _____ da rua
E no bairro mais alto do sonho
Ponho o _____ que soube inventar
Aguardente de vida e medronho
Que me faz cantar

_____ menina e moça, menina
Da luz que meus olhos veem tão pura
Teus seios são as _____, varina
Pregão que me traz à _____, ternura
Cidade a ponto luz bordada
_____ à beira mar estendida
Lisboa menina e moça, amada
Cidade mulher da minha vida

Lisboa menina e moça, menina
Da luz que meus _____ veem tão pura
Teus seios são as colinas, varina
Pregão que me traz à porta, ternura
_____ a ponto luz bordada
Toalha à beira mar estendida
Lisboa menina e _____, amada
Cidade mulher da minha vida

Lisboa no meu amor, deitada
_____ por minhas mãos, despida
Lisboa _____ e moça, amada
Cidade mulher da minha vida

3- Ouve, novamente, a música e verifica o exercício.

Atividade 4

1- Volta a ler a letra da música.

Lisboa, menina e moça

(Cantada por Carlos do Carmo)

No **Castelo**, ponho um cotovelo
Em **Alfama**, descanso o olhar
E assim desfaço o novelo
De azul e **mar**
À Ribeira eu encosto a cabeça
A almofada, da cama do **Tejo**
Com **lençóis** bordados à pressa
Na cambraia de um **beijo**

No **Terreiro** eu passo por ti
Mas da **Graça** eu vejo-te nua
Quando um pombo te olha, sorri
És **mulher** da rua
E no bairro mais alto do sonho
Ponho o **fado** que soube inventar
Aguardente de vida e medronho
Que me faz cantar

Lisboa menina e moça, menina
Da luz que meus olhos veem tão pura
Teus seios são as **colinas**, varina
Pregão que me traz à **porta**, ternura
Cidade a ponto luz bordada
Toalha à beira mar estendida
Lisboa menina e moça, amada
Cidade mulher da minha vida

Lisboa menina e moça, menina
Da luz que meus **olhos** veem tão pura
Teus seios são as colinas, varina
Pregão que me traz à porta, ternura
Cidade a ponto luz bordada
Toalha à beira mar estendida
Lisboa menina e **moça**, amada
Cidade mulher da minha vida

Lisboa no meu amor, deitada
Cidade por minhas mãos, despida
Lisboa **menina** e moça, amada
Cidade mulher da minha vida



2- Escreve, dentro do quadro, as palavras destacadas na letra da canção.



3- Escolhe uma palavra de forma que a frase seja verdadeira:

adjetivos pronomes nomes verbos

As palavras que escreveste pertencem à classe dos _____.

4- Risca o intruso em cada grupo de palavras.

cotovelo, Ribeira, azul, seios, sonho, amor, bairro, vida

estendida, ternura, toalha, lençóis, varina, pombo, mulher

Recorda: O nome é uma classe de palavras variáveis que servem para designar, pessoas, animais, lugares, objetos, sentimentos, ideias, Podem variar em género (masculino e feminino), número (singular e plural) e grau (diminutivo, normal e aumentativo).

Atividade 5

Subclasse dos nomes

1- No exercício 2, escreveste uns nomes iniciados com letra maiúscula e outros iniciados por letra minúscula. Coloca uma cruz no quadrado, de forma a formar uma frase verdadeira.

Escrevi uns nomes com letra maiúscula porque são nomes...

comuns coletivos

próprios

comuns

e outros com letra minúscula porque são nomes ...

comuns coletivos.

próprios.

comuns.

2- Relaciona a imagens, com a definição de nomes comuns coletivos e preenche a tabela.

Imagens

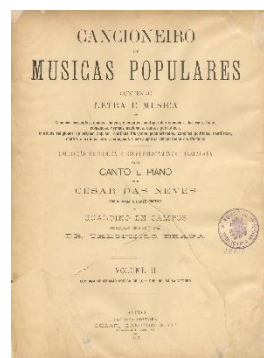
a



b



c



d



- 1- conjunto de canções
- 2- conjunto de músicos que tocam uma variedade de instrumentos musicais
- 3- conjunto de cantores
- 4- conjunto de espetadores

Nomes comuns coletivos	Imagens (letras)	Definições (números)
cancioneiro		
espetadores		
coro		
orquestra		

3- Coloca uma cruz no sítio correto, seguindo o exemplo.

	Nome		
	Comum	Comum coletivo	Próprio
rio	X		
Marisa			
guitarra			
Bairro Alto			
orquestra			
saudade			
Portugal			
fado			
xaile			
banda			
Tejo			
cancioneiro			

4- Completa as frases com nomes já trabalhados nesta unidade temática.

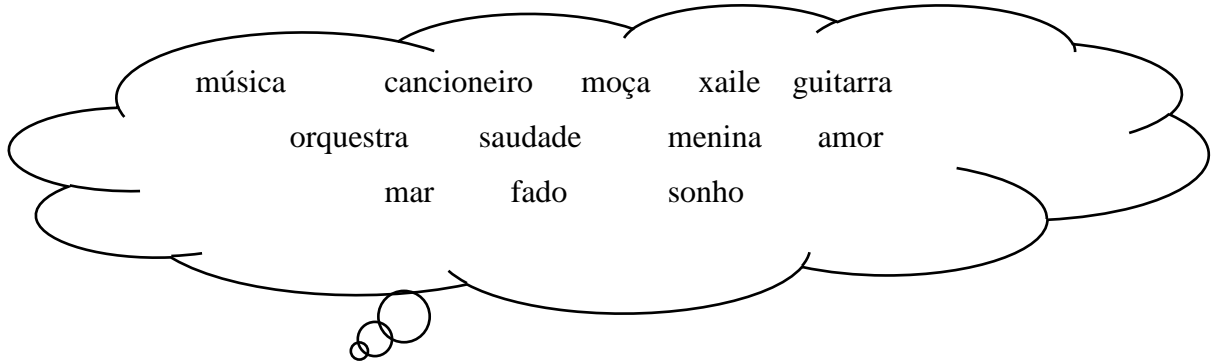
Na casa de fado P_____ de A_____ ouvi cantar a f_____ Mariza e nos ombros usava um x_____ negro. Ela estava acompanhada por um guitarrista que tocava muito bem g_____. p_____. O meu maior desejo era estar numa grande sala a ouvi-la cantar acompanhada por uma o_____.

Recorda: Dentro da classe dos nomes, há a subclasse (comuns, próprios, comuns coletivos). Os nomes comuns usam-se para nomear todos os objetos, animais ou coisas não individualizados. Os nomes próprios usam-se para pessoas, animais, lugares, individualizando-os. Os nomes comuns coletivos, mesmo no singular, usam-se para nomear um conjunto de seres da mesma espécie.

Atividade 6

Género dos nomes

1- Relembra algumas das palavras trabalhadas nesta atividade e relacionadas com o Fado.



1.1- Sublinha as palavras do género masculino e rodeia as palavras do género feminino.

2- Reescreve as palavras na coluna correta e, atrás, coloca o determinante artigo definido (o/a) correspondente.

Género masculino		Género feminino	
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Em português há dois géneros: o masculino (o menino) e o feminino (a menina). Há nomes que só têm um género: o fado, a casa, entre outros. Alguns nomes têm apenas uma forma comum ao masculino e ao feminino. Distinguem-se pelo determinante artigo que está antes: **o** fadista/ **a** fadista; **o** cliente/ **a** cliente.

3- Completa com o determinante artigo correto.

Amália Rodrigues foi ____ fadista de todos os tempos.

Carlos do Carmo foi ____ fadista que cantou “Lisboa, menina e moça”

4- Reescreve a frase no feminino, fazendo as alterações necessárias.

O fadista deu um grande espetáculo no Clube do Fado e o cliente aplaudiu muito.

Número dos nomes

5- Escreve, singular ou plural, conforme o número de elementos de cada figura.

6- Lê as palavras que se seguem e escreve-as na coluna correspondente.

<p>xaiés fadista palco</p> <p>cancioneiro vestidos</p> <p>músicas poema voz</p> <p>portugueses bairros</p>
--

Singular	Plural
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

7- Completa a tabela.

Singular	Plural
a casa	as casas
	os artistas
o espetáculo	
a música	
	as saudades

8- Lê as seguintes frases e identifica, rodeando a frase que corresponde ao seu singular ou plural.

Na casa de fado ouve-se a fadista e a guitarra.

Nas casas de fado ouvem-se as fadistas e as guitarras.

Nas casas de fados ouvem-se as fadista e as guitarras

As guitarras portuguesas são símbolos do nosso país.

A guitarra portuguesa são símbolos dos nossos países.

A guitarra portuguesa é símbolo do nosso país.

Na língua portuguesa, os nomes têm duas formas quanto ao número: singular e plural. O singular designa apenas uma unidade e o plural designa duas ou mais unidades.

Atividade 7

- Vais ouvir, um jornalista falar sobre a estreia do Fado como Património Imaterial da Humanidade, juntamente com um pequeno testemunho de duas fadistas.

<https://www.youtube.com/watch?v=wwVcmj1TJEA>

1- Selecciona, para responderes a cada item (1.1. a 1.5.), a única opção que permite obter uma afirmação correta.

Assinala com (X) a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. Por todo o mundo faz-se ouvir a

- A essência da saudade e melancolia.
- B alma Lusa.
- C voz de Mariza.

1.2. O Fado nasceu no século XX e foi adotado

- A como uma expressão da cultura popular.
- B Amália Rodrigues
- C por Lisboa e Porto.

1.3. O Fado converteu-se

- A numa expressão da cultura popular.
- B na nova geração do Fado.
- C no mundo como o destino português.

1.4. A fadista Carminho diz que

- A quando canta pensa sempre na sua gente.
- B a voz de Amália transcendeu a sua própria morte.
- C sente-se homenagear o fado.

1.5. Carlos do Carmo é uma das maiores vozes do fado e já

- A experimentou fusões com o Pop.
- B tentou cantar Jazz.
- C experimentou fusões com o Jazz.

Atividade 8

1- Lê o texto.

A NOSSA CANÇÃO ESTÁ DE PARABÉNS!

O FADO foi declarado pela UNESCO Património Cultural Imaterial da Humanidade!

O FADO é a primeira expressão artística a ser declarada Património Imaterial da Humanidade em Portugal.

A **Câmara Municipal de Lisboa** através da **EGEAC/MUSEU DO FADO** levou a cabo esta candidatura que envolveu a comunidade artística do FADO, congregou instituições e reuniu o consenso de todos os partidos políticos. A **Candidatura do FADO** tornou-se uma causa nacional e a inclusão do FADO na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial é uma vitória de Portugal.

O Plano de Salvaguarda já em curso permitirá preservar e salvaguardar as memórias da canção urbana de Lisboa, através da criação de uma Rede Integrada de Arquivos, de um Arquivo Digital de Fonogramas de Fado, de um Programa Educativo muito abrangente, de um vasto plano de edições (edição de fontes históricas, poéticas, críticas e musicais) e da criação de Roteiros de Fado.

Orgulhe-se, o Fado é Património da Humanidade!

<https://www.museudofado.pt/noticias/fado-e-patrimonio-imaterial-da-humanidade>

(Consultado em 01/02/2022)

- Responde às questões que se seguem.

1- Numera as frases de 1 a 5, de acordo com a sequência pela qual as ideias aparecem no texto.

- As memórias do fado estão salvaguardadas através dum Plano de Salvaguarda.
- É um orgulho ter o Fado como Património Cultural Imaterial da Humanidade.
- É uma vitória para Portugal, a inclusão do Fado na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial
- Todos os partidos políticos estiveram em consenso, relativamente à candidatura.
- Esta candidatura foi da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa.

- 2- Completa as frases com palavras do quadro, de acordo com o sentido do texto.
Escreve, em cada espaço, apenas uma palavra.

A UNESCO declarou o Fado como Património Cultural e Imaterial da Humanidade, sendo a primeira expressão _____ a ser declarada como tal, em Portugal. Através da EGEAC/MUSEU DO FADO, a Câmara Municipal de Lisboa responsabilizou-se por esta _____. É uma _____ para Portugal esta candidatura. O Fado ficará preservado e _____ através de um Plano de Salvaguarda. É um motivo de _____ para o nosso país este reconhecimento.

inclusão	vitória	artística	musical	alegria
comunidade	orgulho	causa	salvaguardado	

- 3- Lê a seguinte frase retirada do texto:

“...inclusão do FADO na Lista Representativa do Património Cultural Imaterial é uma **vitória** de Portugal.”

- 3.1 - A palavra vitória tem os seguintes significados:

1	ato ou efeito de vencer; triunfo; bom êxito
2	vantagem sobre alguém
3	espécie de carruagem puxada por cavalos
4	libra esterlina

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/vit%C3%B3ria>

(consultado em 01/02/2022)

Qual é o significado da palavra **vitória**, de acordo com o sentido do texto? _____

- 4- Qual é a primeira expressão artística a ser declarada Património Imaterial da Humanidade em Portugal?

- 5- De acordo com o texto, todos os partidos políticos estiveram em consenso?



Atividade 9

O Museu do Fado

Em Lisboa, no Bairro de Alfama, há um Museu do Fado que podes visitar. Lá, podes fazer diversas atividades, ver exposições, aprender sobre a história do fado e conhecer um pouco mais sobre este género musical que pôs Portugal no mundo.

1- Vamos fazer uma visita virtual, ao mesmo, clicando no link:

<https://www.museudofado.pt/>

Para melhor conheceres o Museu do Fado, explora e clica nos seguintes itens:

- ✓ Museu
- ✓ Exposição e Eventos
- ✓ O Fado
- ✓ Coleção
- ✓ Oficina da Guitarra
- ✓ Notícias

2- Com base na tua pesquisa, completa a seguinte informação sobre o Museu:

Data da Inauguração: _____

Morada: _____

Contacto telefónico: _____

Email: _____

Horário de funcionamento: _____

Espaços e serviços: _____

Coleções: _____

Exposições e Eventos: _____

Personalidades: _____

3 – Dá a tua opinião acerca da tua visita de estudo virtual:

O que mais gostaste desta visita?

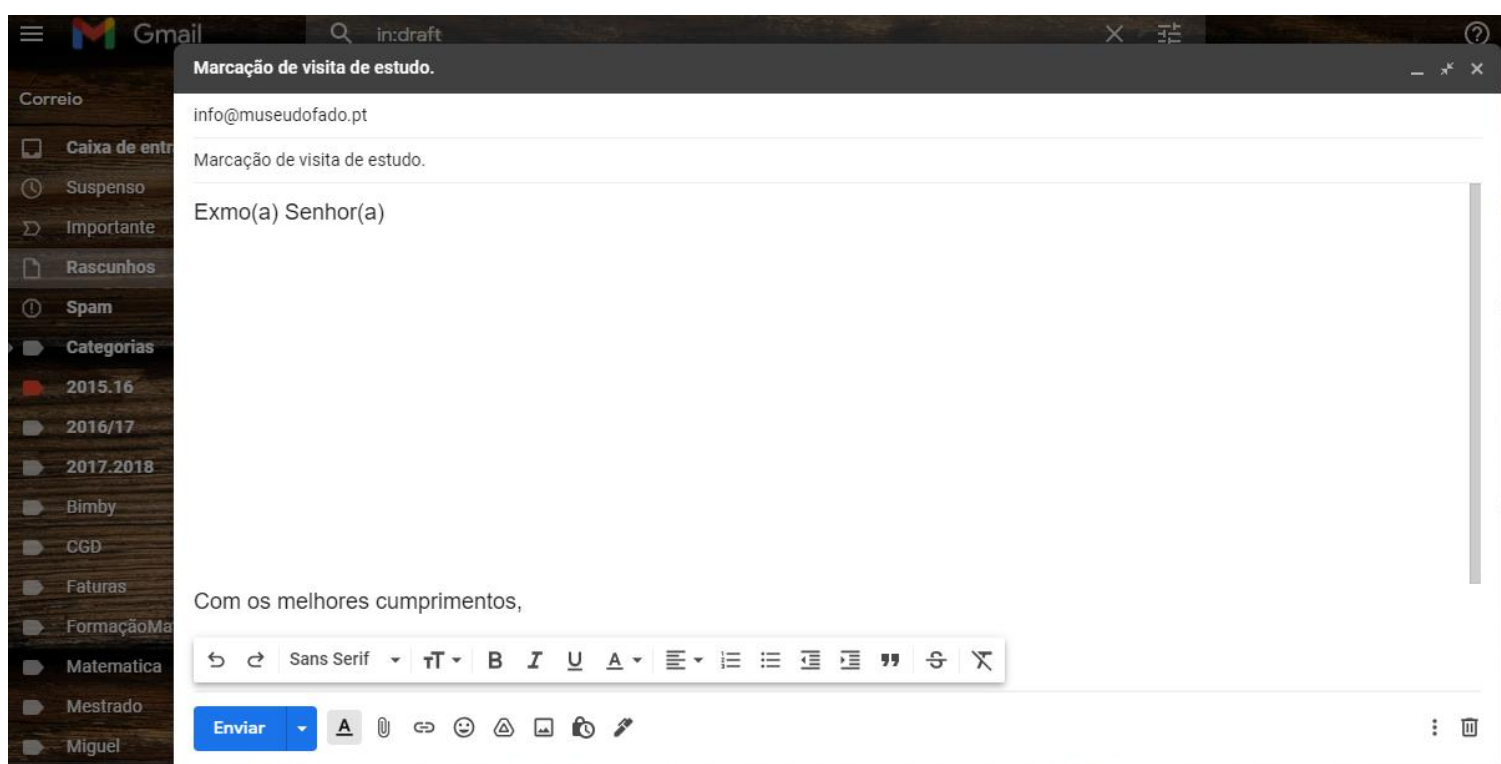
E o que menos gostaste?

Ficaste com curiosidade de conhecer este museu? Porquê?

Atividade 10

1- Uma vez que todos ficamos com vontade de conhecer o Museu Do Fado, envia um email para marcar uma visita de estudo. Não te esqueças de referir:

- O nome da tua Escola
- Quantos alunos e professores vão
- O dia da visita e o horário
- Assinar o email



2- Volta a ler o email e faz as correções necessárias.

Atividade 12

1- Portugal tem um género musical, como uma marca de identidade. E tu, tens algum género musical ou música própria do teu país? Se não tens, conheces algum que seja identidade de um país?

1.1- Completa a ficha de registo.

O que já sei.	
O que pretendo saber.	
Onde posso encontrar essa informação.	
O que aprendi.	
O que não percebi bem.	

