

---

**Por uma dimensão intercultural na aula de língua estrangeira: aprendendo português com as lendas amazônicas**

---

**For an intercultural dimension in the foreign language classroom: learning Portuguese with Amazonian legends**

---

**Para una dimensión intercultural en el aula de lenguas extranjeras: aprendiendo portugués con leyendas amazónicas**

---

Figueira-Cardoso, Samuel<sup>1</sup> (Warsaw, Poland)  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0680-458X>

**Resumo**

Este artigo é o resultado de um estudo na área da didática de Português Língua Estrangeira em contexto de imersão. Descreve-se uma experiência didática realizada num curso específico de língua para alunos adultos em Portugal. Construiu-se um plano de ação centrado nas lendas amazônicas como elemento estruturador de unidades didáticas orientadas para o ensino-aprendizagem intercultural, recorrendo aos estudos sobre as sequências didáticas e interculturalidade na aula de língua estrangeira. O conhecimento das lendas despertou o interesse dos alunos participantes deste estudo pela expressão oral, permitindo-lhes compreender e encontrar na língua-cultura que aprendem pontos comuns de compreensão da língua materna e, ao mesmo tempo, deu a conhecer uma porção cultural e linguística do português brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino de segunda língua; unidade de ensino; educação intercultural.

**Abstract**

This article results from a study in the field of didactics of Portuguese as a Foreign Language in the context of immersion. A teaching experience carried out in a specific language course for adult students in Portugal is described. We built an action plan centered on Amazonian legends as a structuring element of didactic units. It oriented towards intercultural teaching-learning, using studies on educational sequences and interculturality in the foreign language classroom. The knowledge of the legends aroused the interest of the students participating in this study in oral expression, allowing them to understand and find in the language-culture that they learn common points of understanding of the mother tongue, and at the same time made known a cultural and linguistic portion of Brazilian Portuguese.

**Keywords:** Second language teaching; teaching unit; intercultural education.

**Resumen**

Este artículo es el resultado de un estudio en el campo del idioma portugués como lengua extranjera en el contexto de la inmersión. Se describe una experiencia didáctica en un curso de idiomas específico para estudiantes adultos en Portugal. Se construyó un plan de acción centrado en las leyendas amazónicas como elemento estructurador de unidades didácticas orientadas a la enseñanza-aprendizaje intercultural, utilizando estudios sobre secuencias didácticas e interculturalidad en la clase de lengua extranjera. El conocimiento de las leyendas despertó el interés de los estudiantes participantes en este estudio por la expresión oral, permitiendo comprender y encontrar en la lengua-cultura que se aprende puntos de comprensión comunes de la lengua materna, y dando a conocer una porción cultural y lingüística de la variante

del sistema de la lengua que se aprende, implicando una formación integral, que favorece, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y se desarrolla del portugués hablado en Brasil.

**Palabras clave:** Enseñanza de un segundo idioma; unidad didáctica; educación intercultural.

---

<sup>1</sup> Doctoral School of Humanities, Institute of Iberian and Ibero-American Studies of the University of Warsaw. E-mail: [s.figueira-ca2@uw.edu.pl](mailto:s.figueira-ca2@uw.edu.pl)

## Introdução

O ensino-aprendizagem de uma língua ultrapassa largamente os conhecimentos do sistema linguístico que se aprende; implica, pois, um valor formativo integral, adquirido nas interações do professor e aluno e dos alunos entre si, “en tanto que favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras culturas y desarrolla la consciencia intercultural” (PATRICIO TATO, 2014).

Nas práticas de languageiras, os indivíduos não trocam apenas informações, eles também se adequam às regras sociais estabelecidas para uma convivência harmoniosa em sociedade, isto é, o ato comunicativo é influenciado pelo grupo social específico. Em outras palavras, quando as pessoas estão falando umas com as outras, suas “identidades sociais” são inevitavelmente parte da interação social estabelecida (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Na aula de língua estrangeira essas identidades são construídas a partir das interações comunicativas que acontecem entre o professor e o aluno e dos alunos entre si.

É nessa perspectiva de ensino, adotando uma noção de língua como prática social e na tentativa de explorar as potencialidades das lendas num contexto multicultural e multiétnico, bem como dar a conhecer uma parcela da cultura brasileira, que este estudo surge. Descreve-se, então, uma experiência didática num curso de português para estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal.

Seguindo uma abordagem naturalística e reflexões acerca da prática docente para a criação de um plano de ação constituído por unidades didáticas, discorre-se sobre a potencialidades desse gênero textual para a criação de uma dimensão intercultural na aula de português língua estrangeira, doravante PLE. Para tanto, ancorou-se nos contributos teóricos de Byram (1989) e Kramsch (2013) sobre ensino de língua e cultura e interculturalidade na aula de língua estrangeira, e nos trabalhos com gêneros textuais na escola de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), além dos documentos orientadores para o ensino de língua na Europa, como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação – QEER (2001).

## Língua e Cultura no ensino-aprendizagem de PLE

É na multiplicidade das interações comunicativas que o ser humano consegue evoluir, trocando informações que os permitem criar um relacionamento com o *outro*, adaptando-se às diversas formas de organização social, assumindo posições que deixam o nível abstrato e se concretizam por meio da linguagem. Michael Byram, na obra *Cultural studies in foreign Language Education*, destaca, de igual modo, esta inseparabilidade entre língua e cultura: “thus as learners learn about language they learn about culture and as they learn to use a new language they learn to communicate with other individuals from a new culture” (BYRAM, 1989, p. 22).

Na relação entre língua e cultura, a língua não constitui apenas um código linguístico arbitrário que se aplica a uma determinada realidade cultural, distinta da língua. Basicamente, sem a língua, aquilo a que chamamos cultura (hábitos, valores, instituições, monumentos) constituiria apenas realidades observáveis e não fenômenos culturais.

Para Kramsch, a língua também representa a cultura, numa relação tripla com a realidade social, isto é, “(1) Representa a realidade social, referindo-se ao mundo exterior [...], (2) Expressa a realidade social ao indexar identidades sociais e culturais [...] e (3) É uma metáfora da realidade, pois representa ou é icônica de um mundo de crenças e práticas que chamamos de ‘cultura’” (2013, p. 41). Esta autora também defende que a língua não é um código livre de cultura, distinto da maneira como as pessoas pensam e se comportam, mas desempenha um papel importante na perpetuação da cultura (KRAMSCH, 1998). Num crescente uso das tecnologias e redes sociais, que permitem a comunicação em massa em diferentes línguas, conhecer a cultura de um povo, ou uma parcela do que entendemos por cultura, está cada vez mais automático.

Nesse cenário, “as culturas tornam-se interdependentes, penetram-se, nenhuma é um mundo por direito próprio, cada uma delas tem *status* híbrido e heterogêneo, nenhuma é monolítica e todas são intrinsecamente diversificadas” (BURSZTA, 1996 *apud* BAUMAN, 2012, p. 58). E isto somente é possível na linguagem e através dela, portanto, a linguagem constitui-se não só uma organização da experiência do real, mas também determinados lugares para os interlocutores e demarcadas relações entre eles (BATISTA, 1997, p. 21).

O professor torna-se um agente mediador da cultura, atento ao modo como o diálogo entre as culturas se desenvolve. A preocupação do professor não deve ser de unificar as culturas, mas promover a interação entre os alunos, explorando as diferenças, tendo-as como ferramenta de construção das relações bem-sucedidas com o *outro*. A tarefa de ensinar a língua e, conseqüentemente, a cultura desta língua, torna-se um desafio maior, quando se está diante de uma língua pluricêntrica como é o caso da língua portuguesa, não só porque temos uma língua com duas variedades já bem descritas – o português na variedade portuguesa e o português brasileiro –, mas também, porque temos diferentes sociedades e culturas numa mesma variedade da língua.

Em um contexto de ensino-aprendizagem de PLE, cabe aos que se ocupam em pesquisar e ensinar a língua portuguesa na escola ou na universidade propor abordagens e materiais que incentivem a consciência intercultural dos alunos, bem como criar uma dimensão intercultural no ambiente de ensino-aprendizagem (BYRAM, 1989). Esta reflexão é fundamental, sobretudo quando estamos diante de uma turma de grande diversidade linguística e cultural, com alunos de diferentes nacionalidades, em contexto de imersão e abordam-se narrativas que transmitem não somente a identidade social de um povo, mas também crenças e práticas culturais.

A aula de língua estrangeira constitui um espaço por excelência, para efetivar a comunicação entre as culturas e o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (TEIXEIRA, 2013). Neste sentido, importa que os professores de língua priorizem uma abordagem comunicativa e intercultural, partindo de um ensino que visa sensibilizar os alunos por meio das características culturais da variedade da língua alvo, com base no respeito pelos indivíduos, pela cultura do outro e pela igualdade dos direitos humanos, como base democrática para a interação social. Como afirma Outeirinho (2006), essa abordagem “decorre da convicção de que, em nenhum momento, se constrói o presente e o futuro numa lógica da mera justaposição tolerante, mas no diálogo, na interação, impedindo a rasura do Outro diferente” (p. 176).

Nesse sentido, é pertinente estar atento à coletividade do espaço de ensino e sua diversidade, utilizando tal característica como meio para promover momentos de trocas efetivas, tendo como fim a construção de relações culturais/linguísticas em potencial.

## Sequências de aprendizagem baseadas em gêneros textuais

Falar sobre a cultura do Brasil no ensino de PLE é assunto para muitas aulas; ainda assim, corre-se o risco de esquecer um aspecto ou manifestação cultural de uma parcela da sociedade brasileira. Entretanto, incluir na aula de PLE, em Portugal, a cultura amazônica é dar a conhecer uma parcela importante do riquíssimo mosaico cultural brasileiro, em particular os povos indígenas e ribeirinhos. Para que esta inclusão fosse bem-sucedida, primeiramente, desenhou-se um plano pedagógico-didático, constituído por unidades didáticas, orientado pelo seguinte princípio geral: utilizar a lenda no ensino de português como língua estrangeira por meio de unidades didáticas, com exercícios diversificados, atendendo às orientações do QECR (2001) para o nível B, a fim de desenvolver as capacidades comunicativas e reforçar a dimensão intercultural da aprendizagem da língua. Esse plano foi elaborado a partir da metodologia e procedimentos para o ensino de gêneros orais e escritos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e estratégias para a construção de unidades didáticas de Pais (2010), bem como estudos sobre os gêneros textuais/discursivos.

A criação das sequências de aprendizagem para um ensino intercultural passa pela reflexão teórica sobre a abordagem intercultural na aula de língua e também por uma reflexão sobre os tipos de exercícios e materiais que compõem a sequência. Para Pais (2010), uma unidade didática é uma

[...] concepção de planificação como uma entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por percurso de ensino e aprendizagem (p. 3).

Ainda segundo esse autor, uma unidade didática possui um conjunto de características importantes que devem ser seguidas: ser real, prática e útil; possuir progressão, sequencialidade didática e flexibilidade; ser adequada ao contexto; ser avaliável; integrar uma diversidade de atividades metodológicas; ser interessante e motivadora. Estas características devem estar aliadas a um eixo estruturador que determina a coerência e a coesão metodológica das unidades didáticas. Esse eixo estruturador é um “elemento de transversalidade, que assegura [...] a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Ibidem, 2010, p.

7), caracterizado por ser motivador, por permitir a ativação do conhecimento prévio, por estimular a comunicação multilateral e por desencadear a coerência temática e a coesão metodológica.

Neste estudo, elegeu-se o que denominamos “lenda amazônica” como elemento estruturador das unidades didáticas que constituem o plano de ação que reúne um conjunto de seis sequências didáticas com exercícios diversificados, ajustados às necessidades dos alunos participantes. Outra decisão metodológica neste estudo foi recorrer aos estudos sobre os gêneros discursivos-textuais, numa perspectiva sócio-histórica e dialógica da linguagem, de Bakhtin (2006) e Marcuschi (2008, 2011).

Para Marcuschi, “toda manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta de língua e não como uma abstração formal” (2011, p. 20). É nessa manifestação concreta presente nas interações comunicativas que se originam os gêneros textuais, que, por sua vez, são instituídos em objetos de ensino-aprendizagem. Considera-se que a linguagem é inseparável da interação social, como afirma Bakhtin, uma vez que “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes [...]” (2006, p. 127).

Nos estudos da linguagem, muito já se avançou nos estudos dos gêneros. Nos estudos recentes sobre os gêneros discursivos-textuais, autores, como Marcuschi (2008), defendem que nos estudos da linguagem a tendência é ver um contínuo entre texto e discurso com uma espécie de condicionamento mútuo. Este autor recorre ao estudo de Coutinho (2004) para clarificar essa afirmação. No trabalho de Coutinho (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 81), a autora defende que importa focar nas relações entre texto e discurso, considerando-os como aspectos complementares da atividade enunciativa. Assim, deve-se considerar o discurso como o “objeto do dizer” e o texto como o “objeto da figura”, sendo o gênero aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Tendo em conta o ensino-aprendizagem de língua, recorreu-se também aos trabalhos com os gêneros no ensino de língua materna de Dolz e Schneuwly (1998), cuja posição teórica segue a linha dos estudos bakhtinianos, isto é, para estes autores para uma comunicação efetiva, toda sociedade elabora formas relativamente

estáveis de gêneros textuais. Os estudos aqui elencados corroboram o nosso entendimento da língua, manifestada nos gêneros, como uma prática social.

O professor de língua estrangeira consciente e conhecedor desses aspectos teóricos tenderá a dar ao aluno elementos para esta experimentação da língua e cultura que se aprende. Importa lembrar que, ao recorrer aos estudos sobre gêneros textuais na aula de língua materna destes autores, não se utilizou os procedimentos para o ensino de gêneros tal como sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que ficou conhecido por “Sequências Didáticas”. Não é objetivo do estudo ensinar os gêneros textuais específicos, mas recorreremos ao modelo de sequenciação para o ensino de língua, uma vez que as sequências didáticas específicas para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais visam, sobretudo, criar contextos de produção delimitados e variar as atividades (planificadas de forma sistemática), de forma a permitir ao aluno conhecer (e dominar) os gêneros em situações de comunicação diversas. Os contributos teóricos desses estudiosos nos permitem propor atividades de ensino-aprendizagem sistematizadas com o gênero “lenda amazônica”, em sequências didáticas concebidas para a aprendizagem do português como língua estrangeira.

Este modo de organização do plano de ação integrará, contudo, em outro componente que consideramos fundamental no contexto educativo em que nos situamos, a abordagem intercultural no ensino de língua estrangeira. A atenção ao aspecto intercultural no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é essencial, no entanto, como adverte Bhatia (1993), o conhecimento de gênero textual deve ser entendido como um recurso para explorar convenções genéricas para responder a eventos comunicativos recorrentes e não tão recorrentes situações de usos da língua algo, em vez de um modelo fechado de replicação. Neste sentido, o trabalho com o gênero textual na aula de língua estrangeira distancia-se deste modo do ensino de gênero em aulas de língua materna; e parte para uma tentativa de experimentação por meio de materiais autênticos, adaptadas às necessidades dos alunos e a proposta didática, sem prescrever um modelo fechado. Este processo, tendo em conta que as diferentes versões que uma mesma narrativa pode ter, torna-se um aspecto importante no trabalho com a lenda, na medida que o aluno é levado a contactar com a arte de narrar em português, ficando a cargo do pesquisador nomear o gênero.

Apesar de recorrer aos estudos sobre as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), reiteramos que não tivemos como objetivo ensinar um gênero específico aos alunos, mas criar um conjunto de atividades flexíveis às necessidades das turmas a partir de um elemento estruturador – a lenda. Portanto, neste estudo, assumiu-se uma concepção integrada de unidades didáticas, isto é, pressupostos da competência intercultural, gêneros do discurso e sequenciação de gêneros orais e escritos, a saber:

- i) a língua é viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2006) por meio das múltiplas interações sociais;
- ii) a linguagem humana é inseparável da interação social, que dá origem aos mais diversos gêneros textuais, transformados em objetos de ensino-aprendizagem a partir da transposição didática para a sequenciação didática através de um elemento estruturador;
- iii) o ensino-aprendizagem de uma língua integra a cultura da comunidade falante dessa língua (BYRAM, 1989);
- iv) há gêneros textuais que, por sua matriz narrativa primordial, constituem universais culturais, sendo, por isso, conhecimento prévio de qualquer falante de qualquer língua;
- v) os alunos do curso de português para estrangeiros participantes deste estudo são adultos e podem aceder aos conhecimentos prévios sobre as lendas, plataforma comum a todas as culturas;
- vi) a utilização do gênero “lenda amazônica” como recurso no ensino do português no curso de português para estrangeiros permite partir de um universal cultural (as lendas) para o alargamento do conhecimento de uma variedade do português ligada à região amazônica, uma variedade do português e da cultura brasileira que por motivos alheios, por vezes, é negligenciada ou tratada com superficialidade nas aulas de língua estrangeira.

### Procedimentos metodológicos

Este relato é um recorte de um estudo exploratório na perspectiva da pesquisa-ação (P-A), que incorpora uma reflexão sistemática sobre a prática conduzida com vista a aumentar a compreensão da teoria na prática (ALMEIDA *et al.*

2016, p. 5). O documento citado norteia a formação dos mestrados em ensino de língua da instituição onde foi realizado o estudo. Nesta perspectiva metodológica, utilizada na formação de professores, tem como objetivo desenvolver a reflexão do professor como um profissional capaz de estabelecer relação entre a teoria e a prática educativa. Nesse sentido, espera-se que o professor seja capaz de refletir sobre o ato pedagógico (ALMEIDA *et al.*, 2016).

O professor-pesquisador deve conhecer o ambiente ou o contexto a ser estudado, a fim de aprimorar a prática através de uma oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar acerca dela. Durante a pesquisa, procedeu-se à observação das turmas a fim de identificar as necessidades e características. Para tal, elegeu-se como procedimentos de recolha de dados as fichas de atividades preenchidas pelos alunos e um questionário escrito. Na formação do professor, partindo dos princípios da pesquisa-ação, o professor-pesquisador deve conhecer os alunos por meio da observação das aulas, a fim de identificar as necessidades da turma na aprendizagem. Esta reflexão é fundamental para um ensino eficaz e desenvolvimento dos professores enquanto profissionais. O plano didático foi traçado com o propósito de aumentar o conhecimento dos alunos relativamente à cultura amazônica, ao léxico e as especificidades que definem a variedade brasileira do português, ao mesmo tempo que realizavam atividades orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural. Estas duas finalidades guiaram a criação das unidades didáticas para o nível B (B1/B2) objeto deste relato e a formulação de objetivos de aprendizagem mais específicos a seguir apresentados.

### **Participantes do estudo**

A primeira turma era composta por 15 alunos de diferentes nacionalidades, a saber: China, Índia, Inglaterra, Bielorrússia, Polônia, Canadá, Eslováquia, França, Romênia, Ucrânia, Tchêquia e Espanha. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 21 e os 50 anos. A maioria residia na cidade do Porto. As observações realizadas no primeiro semestre do ano letivo 2017/2018 da turma permitiram registrar algumas características relacionadas com o comportamento, a participação e o grau de motivação para as aprendizagens, por exemplo. A segunda turma constituída por 10 alunos, com diferentes níveis de proficiência dentro do nível B (B1.1, B1.2, B2.1 e B2.2), era composta por alunos das seguintes nacionalidades: francesa, venezuelana, chinesa, finlandesa, canadense, italiana, alemã. A turma era maioritariamente

constituída por estudantes do sexo feminino, com curso universitário e alguns com mestrado e doutoramento.

### ***O plano de ação***

O plano de ação foi constituído de 6 unidades letivas de 2 horas. Para este estudo, fez-se uma seleção de lendas a partir de versões encontradas na obra *Lendas Amazônicas – obras do Pará de Ângela Ruli (s/d)* citada em Coelho (2003). Foi necessário integrar outras versões que demonstraram alguma relação com os temas abordados nas unidades didáticas e não estavam contempladas na fonte indicada.

Decidido por uma abordagem didática baseada em gêneros, no ensino de português como língua adicional, é necessário pensar nos objetivos de aprendizagem, que são o ponto de partida para a organização dos percursos de ensino. Neste sentido, o plano de ação foi traçado com o propósito de aumentar o conhecimento dos alunos relativamente à cultura amazônica e as características que definem o português brasileiro, ao mesmo tempo que realizavam atividades orientadas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Para tanto, no final das aulas, o aluno deve ser capaz de:

- i) conhecer aspectos culturais (alimentos, gastronomia, música, literatura oral, preocupações ambientais) da Amazônia;
- ii) identificar aspectos diferenciadores do português europeu e do português brasileiro quanto a léxico e quanto a colocação pronominal;
- iii) compreender a história e as personagens nas lendas trabalhadas;
- iv) produzir textos tematicamente relacionados com os temas culturais em estudo (carta, reconto de um conto, lenda ou mito dos países de origem);
- v) intervir adequadamente nas interações orais promovidas em aula;
- vi) compreender o funcionamento de aspectos da língua portuguesa como o presente do subjuntivo, discurso direto e indireto, etc.

Para que fosse possível avaliar o impacto que o plano de ação obteve nos alunos, optou-se por realizar um questionário às duas turmas, no final da implementação. Para tal, utilizou-se o inquérito por questionário, guiado pelos objetivos seguintes: a) obter uma apreciação dos alunos sobre as aulas ministradas; b) identificar os conhecimentos, aprendidos relativamente à língua portuguesa e à cultura brasileira, sobretudo dos povos da Amazônia; c) conhecer as sugestões dos

alunos relativamente a possíveis melhorias na programação didática de aulas de português.

O questionário continha 5 perguntas e responderam 16 alunos de um total de 25 participantes. Como alguns alunos voltaram ao seu país de origem antes do término oficial do curso, optou-se por utilizar a plataforma *Google Forms* para recolha dos dados e para preservar o anonimato dos participantes neste texto escolheu-se a letra K= aluno e um número (1, 2, 3...), assim sendo K1, K2, K3, K4... São os dados relativos a esses alunos que são, a seguir, apresentados e discutidos.

### Resultados e discussão

Na pergunta 1, procurava-se compreender a ideia que os alunos tinham da Amazônia e dos povos que lá vivem. Dos dados obtidos podemos extrair os seguintes resultados: 8 alunos afirmam que não conheciam nada ou que conheciam muito pouco (K1, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K15); 6 alunos mostraram conhecimento sobre a Amazônia e os povos indígenas (K8, K10, K11, K12, K13, K14); 2 alunos parecem não conhecer muito, mas não afirmam explicitamente (K2 e K16).

Como mostram os dados apresentados, o número de alunos que não conheciam ou conheciam muito pouco a Amazônia é superior aos restantes. Estes dados comprovam que o plano de ação ampliou a variedade do português brasileiro, sobretudo os conhecimentos sobre aspectos culturais da região amazônica, capacitando-os para a compreensão de uma parcela da pluralidade cultural da língua portuguesa falada no Brasil, um dos objetivos específicos desse estudo.

Sobre os povos indígenas, as expressões usadas para a sua caracterização foram as seguintes: segregados ou integrados (K1); povos fantásticos e misteriosos (K2); alguns deles ainda hoje vivem uma vida bastante isolada (K6); culturas rurais, ligadas a tribos e a natureza (K7); eles vivem felizes e a sua vida depende muito do rio Amazonas (K8); pessoas que geralmente são felizes (K10); maneira de viver em harmonia com a natureza (K11); respeito pela natureza (K13); povos que vivem numa vida muito alinhada com a natureza (K14). Destas nove respostas, sobressaem sobretudo três ideias: a de isolamento, a de harmonia com a natureza e a de felicidade.

Quanto às fontes do conhecimento relacionado com a Amazônia e os povos indígenas, são mencionadas as seguintes: de livros e filmes (K5); venho da Colômbia já conhecia os povos indígenas da Amazônia (K11); vivi no Brasil (...) pelas

reportagens e pelo que ensinaram na escola no Brasil (K12); com os documentários da televisão (K16).

Excetuando a estudante colombiana e a estudante que já tinha vivido no Brasil, nenhum outro aluno refere conhecimento através da escola ou de aulas de PLE. Sabendo que esses alunos são de nível B, presume-se que estes estudantes já tiveram contato com o português na escola no mínimo um semestre. No entanto, nenhum deles faz referência à utilização de gêneros textuais ligados a tradição oral, nomeadamente contos populares, lendas ou mitos, como recurso didático nas aulas de português como língua estrangeira/adicional, ou aos aspectos culturais dos povos amazônicos em ambiente de ensino-aprendizagem. Estes dados parecem refletir uma “invisibilidade” não somente da narrativa de transmissão oral nos manuais didáticos e filmes utilizados em aulas, mas também a falta da temática nos programas de ensino.

A segunda pergunta era “A ideia que você tinha em relação à cultura da Amazônia brasileira foi confirmada? Comente”. Dez alunos afirmam ter visto confirmada a ideia que tinham antes das aulas relativamente à cultura da Amazônia brasileira. No entanto, encontramos nos comentários várias referências à ampliação de conhecimento: aprendi coisas que não sabia antes (K3); descobri muitas coisas novas sobre o Brasil (K5); aprendi muitas coisas novas (K6); agora estou a apreciar mais a sua cultura e tradições (K7); vimos fotos e vídeos de paisagens incríveis (K10); os povos indígenas têm uma visão da existência muito animista, é o que as lendas nos trazem nos seus relatos (K12); não sabia que tinha tanto turismo na Amazônia (K15). Os comentários destacados corroboram que o plano de ação com as unidades didáticas baseadas no gênero “lenda amazônica” aumentou os conhecimentos culturais prévios dos alunos.

No terceiro item, foi perguntado aos alunos participantes se consideram importante trabalhar com tópicos de cultura nas aulas de língua estrangeira. Relativamente à terceira pergunta, a totalidade dos alunos menciona a importância e a relevância do estudo da cultura. Quanto às potencialidades do gênero lenda na aula de português como língua estrangeira/adicional, um comentário se destaca: “o ensino de culturas tradicionais é sempre muito importante, só que é difícil encontrar um espaço adequado para isso (...) nas aulas de língua é uma boa alternativa” (K11). Outro comentário demonstra a relação intrínseca entre língua e cultura: “é pior um erro de cultura do que um erro de gramática porque pode ofender as pessoas” (K7).

Há uma preocupação do aluno sobre o uso da língua quanto à interpretação dos aspectos culturais diante das múltiplas interações comunicativas. Também revela que a noção de gramática para o estudante está centrada nos aspectos normativos da língua.

A pergunta 4 era a seguinte: Conhecer melhor a cultura da Amazônia brasileira no curso da Faculdade de Letras da Universidade do Porto lhe ajudou a compreender algum aspecto do seu país? Se sim, explique. Através desta pergunta, havia o propósito de procurar a informação sobre uma possível relação entre as lendas estudadas nas aulas e as lendas dos países de origem dos estudantes. A esta pergunta, 9 alunos responderam negativamente, mas os restantes 7 encontraram relações interculturais relativamente às seguintes dimensões: existência de povos indígenas (K2); existência de literatura tradicional de transmissão oral, em particular as lendas (K8, K9, K11, K13, K15 e K16).

Tendo em conta o enquadramento teórico deste trabalho, ensinar a cultura não é só dizer que a cultura da língua alvo é diferente da cultura do aprendente, mas é ver que entre culturas há pontos universais e interculturais, pois, a cultura não é de modo algum monolítica, mas, pelo contrário ela ergue-se sobre um constante processo de (inter) relação com o *outro*. Esses pontos interculturais podem ser exemplificados com o comentário seguinte: “lê-las me ocasiono muitas saudades de meu país” (K11).

O questionário terminava com uma pergunta aberta e facultativa que permitia aos inquiridos acrescentarem algo que considerassem relevante e que não tivesse sido abordado anteriormente (Se desejar, indique um ou mais aspectos relacionados com a utilização das lendas nas aulas que consideres relevante). Para esta questão, obtivemos apenas 9 respostas, a seguir transcritas:

- K2: As relações com o ambiente e a violência entre os protagonistas.
- K5: Não.
- K7: Tem relevância porque são parte das tradições e da cultura popular de um povo.
- K8: A canção popular e os vestidos.
- K9: Ajudaram a conhecer a cultura brasileira.
- K10: É um aspecto bastante importante da cultura de qualquer país.
- K12: Na explicação de um texto-lenda, buscar contextualizar com mais detalhes os personagens que aparecem (no texto) com a cultura à qual eles pertencem.
- K13: Foi muito interessante e cativante.
- K15: Exploração dum vocabulário diferente.

Das 9 respostas obtidas, considerou-se sem relevância para a nossa investigação a K5. Por isso, exclui-se da análise. Das 8 respostas relevantes, destacamos o fato de 7 alunos apontarem para aspectos culturais e apenas um referir uma das componentes da competência comunicativa, o léxico. Os aspectos culturais foram considerados relevantes pelos alunos. Tendo em conta os dados das perguntas 1 e 3 e os comentários K2, K7 e K10 da pergunta aberta, é possível afirmar que as lendas proporcionaram a criação de uma dimensão intercultural nas aulas, isto é, a lenda é capaz de construir uma base de entendimento cultural entre quem ensina e quem aprende. Por meio das lendas, é possível estabelecer pontos de encontro entre a cultura de origem e a cultura da língua alvo (KRAMSCH, 2013), o que resulta no entendimento de si próprio através dos discursos do *outro*, materializado no gênero textual, demonstrando-se ser um recurso produtivo no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira/adicional.

Quanto ao segundo objetivo deste estudo, à luz dos dados obtidos nas perguntas 2, 4 e nos comentários K8, K9, K13 e K15, pode-se concluir que a lenda pode servir de recurso para a ampliação de conhecimento prévio sobre a cultura da língua estudada, além de se mostrar um recurso importante para a compreensão da cultura da língua alvo e capacitar os aprendentes a compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos distintos. Portanto, neste estudo, é possível demonstrar as potencialidades do gênero lenda como recurso didático no ensino de português, seja ao nível da competência comunicativa (no que diz respeito ao desenvolvimento da competência linguística, sociolinguística e pragmática), seja a outros níveis, como a competência intercultural.

Ainda, observamos algumas dificuldades e obstáculos no contato dos alunos com “lenda amazônica”, como por exemplo ao nível da própria linguagem, em decorrência do léxico desconhecido (fruto da influência das línguas indígenas) e ao nível histórico-cultural pouco abordado nos programas de ensino e livros didáticos.

### Considerações Finais

Há várias possibilidades de utilizar as lendas nas aulas de língua estrangeira, dentre elas: para desenvolver as quatro competências (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) e como recurso às finalidades interculturais. Neste estudo, procuramos fazer uma reflexão sistemática

sobre a prática pedagógica a partir da didatização de um gênero textual para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira numa perspectiva intercultural, as escolhas tomadas neste estudo foram condicionadas ao tempo disponível para a aplicação do plano de ação e número de alunos participantes.

Integrar língua e cultura no ensino de português como língua estrangeira/adicional cria uma dimensão intercultural que é fundamental numa sala de grande diversidade cultural e linguística, como foi o caso do contexto deste estudo. No processo de ensino-aprendizagem, o professor de língua estrangeira deve ser um mediador, conduzindo o aluno à aprendizagem e à aquisição da língua que se aprende, planejando e propondo atividades que ampliem o interesse do aluno, para que o aluno possa utilizar seus conhecimentos prévios sobre a língua e cultura de origem, refletindo sobre a língua que está a aprender e detectar pontos de encontro com a cultura de origem.

Este estudo demonstrou que o ensino de língua estrangeira por meio do conhecimento das lendas desperta o interesse dos alunos, na medida que aborda temáticas pouco trabalhadas em contexto europeu, e resgata aspectos históricos e sociais por vezes esquecidos da cultura de um povo, mas que estão presentes nos comportamentos e crenças das sociedades atuais, narrando os anseios e medos de todas as civilizações e culturas.

Em contexto multicultural e com alunos adultos com formação escolar, a nível universitário, alguns temas presentes nas lendas apontaram para direções mais amplas. Além do ato de narrar ou recontar, abordagem proveitosa na aula de língua estrangeira, o trabalho com o gênero “lenda amazônica” apontou para a possibilidade de se abordar outros tipos sequências textuais, como a argumentação, em temas como o feminismo, direitos humanos e outros presentes nas lendas amazônicas. Entretanto, cabe ao professor conhecer a turma e coordenar o andamento da aula, controlando como abordar tais temáticas, não esquecendo que em turmas multiculturais temos “identidades sociais” diferentes e, numa perspectiva emancipadora, dar voz a todos os alunos é um modo pedagógico ativo de aprendizagem.

Para concluir, este estudo permitiu aos alunos participantes compreender e conhecer uma parcela cultural e linguística da variedade da língua portuguesa, desenvolvendo a competência comunicativa e intercultural, que é o ponto de partida

para estudos futuros aplicados a contextos educativos diferentes, com amostras mais amplas e somados a outros estudos com gêneros textuais e interculturalidade na aula de língua estrangeira/adicional.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, J. D., ELLISON, M., ANIDO, M. P., LORENZO, M. B., HURST, N., SANTOS, P., NICOLÁS, P., TOMÉ, S., RODRIGUES, S. V. **Projetos de investigação-ação**: orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português**: discurso e saberes escolares. Martins Fontes, 1997.

BHATIA, V. K. Genre analysis today. **Revue belge de philologie et d'histoire**. Tome 75 fasc. 3, 1997. *Langues et littératures modernes - Moderne taal- en letterkunde*. 629-652. Disponível em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph\\_0035-0818](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818) Acesso em 14 jul. 2020. DOI: 10.3406/rbph.1997.4186

BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1989.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. e STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe Publishing/European Centre for Modern Languages. Disponível em: <de http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf > Acesso em: 10 dez. 2019.

COELHO, M. C. P. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. Tese doutoral em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CONSELHO DA EUROPA **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção Perspectivas Atuais/Educação. Porto: Edições Asa. 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B.; Dolz, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola** (Rojo, R., Cordeiro, G. S. Trad.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral. Initiation au genres formel à l'école.** Paris: ESF éditeur. 1998.

KRAMSCH, C. **Culture in foreign language teaching.** Iranian Journal of Language Teaching Research. 1(1) 57-78. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127430> Acesso em: 08 jun. 2020.

KRAMSCH, C. **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

OUTEIRINHO, M. D. F. A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural. In.: Bizarro, R. Ed., **Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação** (pp. 172-177). Porto: Areal Editores, 2006.

PAIS, A. Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de didáticas para a área de Língua Portuguesa. **Castelo Branco:** Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2010. Disponível em [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf) Acesso em: 10 jun. 2020.

PATRICIO TATO, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Porta Linguarum:** revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, n. 21, 215-226. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582315> Acesso em: 14 jul. 2020.

TEIXEIRA, A. P. G. A. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter) culturais: Um estudo de caso.** Tese doutoral em Ciências da Linguagem – Didática das Línguas. Universidade do Porto, Porto, 2013.

**Samuel Figueira-Cardoso**

Warsaw, Poland

Docente do Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia e doutorando em Linguística na Escola Doutoral de Humanidades da mesma universidade. Seus interesses de investigação incluem ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional, linguística textual, narrativa oral e glotopolítica. Também tem interesse em estudos sobre as línguas e culturas indígenas brasileiras.

**Email:** [samfc01@gmail.com](mailto:samfc01@gmail.com) [s.figueira-ca2@uw.edu.pl](mailto:s.figueira-ca2@uw.edu.pl)

**Link do Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2217498690028589>

**Recebimento: 02/09/2020**  
**Aprovação: 25/03/2021**



**Q. Code**

**Editores-Responsáveis**

Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto, Universidade Federal do Ceará, UFC, Ceará, Brasil  
Dr. Sebastien Pesce, Universidade de Orléans, França