

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL PARA ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA*

CONSIDERATIONS ON THE DESIGN OF DIDACTICS UNITS IN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE FOR TEACHING PORTUGUESE AS FOREIGN LANGUAGE

Samuel Figueira-Cardoso 1

Resumo: No mundo falante da língua portuguesa como língua oficial, percebe-se uma riqueza não apenas cultural, mas multi e plurilíngue. Assim, as diversas variedades linguísticas e culturais dos países de língua portuguesa nos dão imensas possibilidades de incorporar temáticas pouco trabalhadas em sala de aula, ao mesmo tempo que pode se tornar um desafio para o professor de língua estrangeira. Neste artigo procura-se refletir sobre a produção de unidades didáticas e a dimensão intercultural na aula de português como língua estrangeira, para adultos em contexto de imersão, falantes de mais de uma língua e descrever uma experiência didática num curso de leitorado (línguas) de português língua estrangeira.

Palavras-chaves: Unidade didática; aprendizagem intercultural; Português Língua Estrangeira.

Abstract: In the Portuguese-speaking world as an official language, richness is not only cultural, but multi and plurilingual is perceived. Thus, the diverse linguistic and cultural varieties of the Portuguese-speaking countries give us immense possibilities to incorporate themes that are not worked on in the classroom and become a challenge for the foreign language teacher. This article aims to reflect on the production of didactic units and the intercultural dimension in the class of Portuguese as a foreign language, for adults in an immersion context, speakers of more than one language, and to describe a didactic experience in a language course of Portuguese as a foreign language.

Keywords: Didactic unit; intercultural learning; Portuguese as Foreign Language.

* Uma versão deste artigo foi apresentada no Congresso de 40 anos do Departamento de Língua e Cultura Luso-Brasileira da Universidade de Varsóvia em 2018 e publicada em 2020.

1 - Doutorando em Linguística. Escola Doutoral de Humanidades de Universidade de Varsóvia. Professor de Linguística e Língua Portuguesa. Departamento de Estudos Brasileiros do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Universidade de Varsóvia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2217498690028589>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003->

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a dimensão intercultural da aula de Português Língua Estrangeira (PLE) em contexto de imersão para adultos falantes de mais de uma língua e a construção de unidades didáticas – por fim, descrevendo-as.

O texto aqui apresentado está dividido em três seções: a primeira seção discute a interculturalidade na aula de língua estrangeira, a próxima seção discute o conceito de unidade didática e, na seção 3, descreve uma unidade didática voltada para o ensino de PLE, tendo a Amazônia brasileira como elemento estruturante; o artigo termina com uma conclusão.

Na aula de língua adicional, importa que o professor conheça o grupo com o qual trabalha, conheça o programa de ensino e os livros didáticos (se houver) e construa os materiais didáticos sempre que possível, para atender às necessidades do aluno aprendiz de português. Na minha primeira experiência como professor de PLE, estava diante de uma turma de adultos, falantes de duas, três ou mais línguas, com diferentes experiências, conhecimentos e saberes, numa instituição de ensino superior portuguesa, na qual, a língua de trabalho, sem surpresa, é a variedade do português europeu. Neste contexto, observei que havia um interesse, por parte da turma, na região amazônica, motivado ao saber que o professor brasileiro é oriundo da região. Numa breve análise dos livros didáticos utilizados naquele contexto, pouco falavam da região amazônica, ou concentram-se em aspectos de flora, fauna e rios (Figueira-Cardoso, 2018).

Contudo, a floresta amazônica apresenta características humanas que também a constituem. Desta forma, o trabalho com as narrativas oriundas das vivências e da tradição oral dos povos indígenas e ribeirinhos apresentam-se como um fator contributivo para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva interdisciplinar. Conhecer e compreender os modos de vida, práticas sociais e discursivas desses povos é fundamental para uma formação mais humanista e integral da língua que se aprende.

A interculturalidade no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira

No ensino-aprendizagem de PLE em contextos multiculturais e multilíngues a questão intercultural merece atenção, uma vez que na multiplicidade das trocas comunicativas alguns gêneros textuais podem ou não ter a mesma circulação situacional nas mesmas culturas. Um estudo realizado por Gunthner (1991) concluiu que o gênero provérbio, em contextos de negócios entre alemães e chineses, tem usos e efeitos de sentidos diferentes; nas situações comunicativas interculturais saber como usar os gêneros diminui as chances a efetividade do trabalho interacional. Nas negociações comerciais, os alemães têm preferência em contar piadas, o que para os chineses é considerado impróprio em reuniões de negócios, portanto, é algo inesperado. Em contextos interculturais como este o qual foi referido pela autora, fica a cargo do intérprete informar aos participantes da reunião que se trata de uma forma que os alemães utilizam para descontrair e relaxar, logo os colegas chineses podem se sentir à vontade.

No contexto educacional no qual essa reflexão surge, tem-se um grupo de diferentes nacionalidades, plurilíngue, cada qual com sua cultura, que estão a aprender português para estudar ou trabalhar em Portugal. Na tentativa de conhecer e compreender quais eram os conhecimentos dos alunos sobre aspectos linguísticos e culturais da Amazônia brasileira criou-se um conjunto de unidades didáticas, cujo elemento estruturador era uma lenda amazônica; centro-me na reflexão sobre as unidades didáticas e na descrição da primeira unidade. Esta reflexão é fundamental, porque nota-se que há diferenças interculturais na circulação dos gêneros, no modo que eles são materializados e como são nomeados pelos falantes/narradores e pelos estudiosos. Esta discussão recebe muitas outras nuances e é objeto de análise para outro texto, quando se foca nas características e singularidades linguístico-discursivas das narrativas orais à luz dos estudos linguísticos.

Procurou-se recorrer aos pressupostos teóricos da abordagem intercultural no ensino

da língua adicional. Neste sentido, convém esclarecer que o termo *abordagem* é usado neste artigo na perspectiva de Almeida Filho (2008, p. 19), que o define como um “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Este autor afirma em outro texto que no ensino de língua estrangeira cronologicamente podemos identificar diferentes abordagens no ensino de línguas, o que dá ao termo um sentido mais abrangente variando de acordo com as noções de língua adotadas nos programas educacionais e nas práticas docentes.

Ainda que de forma breve, reflete-se sobre a abordagem intercultural, compreendendo a importância de ensinar língua sem desassociá-la da cultura materna ou da língua que se aprende e das experiências e saberes que trazemos para as aulas de língua adicional. Santos (2004), quem cunhou o termo Abordagem Comunicativa Intercultural, defende que esta abordagem é

uma força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (SANTOS, 2004, p. 155)

É pensando neste diálogo entre culturas que procurou-se sequenciar a proposta de unidade didática mais adiante descrita. Posição que encontra no gênero lenda um objeto interessante para aprendizagem da língua.

As aulas de língua estrangeira são espaços privilegiados para um trabalho sistematizado sobre a dimensão intercultural, dado que frequentemente as turmas são constituídas por alunos de culturas e línguas diferentes, o que favorece o ambiente ideal para o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos, comunicativos e interculturais. Nesse contexto, quando falamos com o ‘outro’, efetivamos uma comunicação que vai além do ato ilocutório: também podemos perceber que o nosso interlocutor pertence a um grupo diferente. Nesse cenário multicultural e linguístico, em particular no espaço europeu, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia (2001) citados em Teixeira (2013) defende a importância do pluriculturalismo e o reconhecimento da diversidade linguística, para a construção da cidadania democrática e para a formação da coesão social destacando que

a aprendizagem intercultural interessa-se pela diversidade e pela diferença, pelo pluralismo, pela complexidade e pelas questões em aberto e, por fim, pela reflexão e pela mudança. A aprendizagem intercultural diz respeito à formação e à alteração da identidade pessoal, à percepção das mudanças de significado, na aceitação das tensões e das contradições. A aprendizagem intercultural está essencialmente baseada na diferença, na diversidade de contextos de vida e no relativismo cultural. A aprendizagem intercultural diz respeito à democracia e à cidadania, implica a tomada de posição contra a opressão, a exclusão e os seus mecanismos de suporte (Conselho da Europa e a Comissão Europeia 2001 *apud* TEIXEIRA, 2013, p. 41).

Defendendo essa perspectiva, a produção dos materiais didáticos passa pela escolha dessa posição baseada na diferença, contra a exclusão, em busca de pontos em comum nas formas de nos comunicarmos, de viver, respeitando as diferentes experiências humanas.

Construímos identidades sociais, partilhamos mundividências culturais e sociais associadas às diferentes línguas. Assim, o aluno precisa adquirir o conhecimento do que é “apropriado” na linguagem que está aprendendo. Este conhecimento deve ser incentivado

pelo professor; a quem cabe a responsabilidade de aplicar em suas aulas uma abordagem comunicativa e intercultural, a fim de ampliar as interações entre as culturas dos alunos, estimulando um trabalho de cooperação, desfazendo estereótipos e noções de privilégio de cultura A ou B, fomentando uma identidade (re)construída a partir de uma compreensão de si e do outro. Convém reter que

o encontro com o outro, particularmente de outras culturas, favorece uma tomada de consciência de si e da própria realidade social. De fato, «descobrir a relatividade da própria cultura abre caminho para o descentramento do ponto de vista. Com esta expressão, pretende-se indicar a atitude de quem tenta colocar-se na roupa do outro, posicionando-se a partir do ponto de vista do outro, e procura resistir, ao menos temporariamente, à tentação de exprimir juízos, para procurar conhecer a diversidade, contextualizando os seus aspectos e suas pegadas, com os quais se defrontou. Interessante é também o reflexo que a atitude descrita produz na consciência de si: descentrar o ponto de vista permite voltar à própria realidade com um olhar diferente, capaz de compreender a historicidade e a relatividade da cultura de origem e capaz de iluminar a realidade em que se vive, porque a desbanaliza, descolando-a da opacidade do óbvio (FLEURI, 2006 *apud* TEIXEIRA, 2013, p. 92).

O professor de língua deve proporcionar um ambiente em que o *eu* temporariamente se transforme no outro, explorando um espaço de intermédio, detectando o modo de fazer fronteira e de cruzar fronteiras com o outro estrangeiro, a fim de estimular a reflexão sobre ambas as culturas, a cultura materna e a cultura alvo (OUTEIRINHO, 2006). Assim como, estimular a conscientização de relativizar os pontos de vista, isto é, deixar de reduzir o aluno ao indivíduo, mas encarando-o como um ser humano complexo e promovendo-o a alguém que é visto como representativo de uma cultura. Os alunos, que por sua vez já possuem uma cultura materna, adicionam uma nova cultura, uma nova identidade social, construída num processo de negociação com o outro. Nesse processo de comunicação intercultural é fundamental o respeito pelos indivíduos e pela igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social. Outeirinho (2006) acrescenta que a língua é um instrumento de mediação entre o eu e o outro e a autopercepção cultural é a visão do aluno baseada na cultura materna em crenças, comportamentos e valores, enquanto as pressuposições podem ser as experiências, sentimentos e opiniões da cultura alvo, correspondendo ou não a esta.

A sala de aula é, portanto, um lugar para o desenvolvimento de relações sociais. Este processo é dinâmico e interativo baseado na aproximação, diálogo e negociação de significado no sentido da (co)construção de conhecimento. É possível criar uma dimensão intercultural capaz de garantir um desenvolvimento de um conhecimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais, interagindo como seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade. O professor é o mediador, assumindo que os aprendizes de língua se constituem como “célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta” (MASETTO, 2010, p. 179) e quem deve estimular este tipo de relação em sala de aula, desenvolvendo no aluno a consciência intercultural. Este estímulo passa pelo conhecimento do grupo de alunos, sensibilidade aos conhecimentos linguísticos e culturais e escolha e produção de materiais didáticos.

Unidade didática ou sequência didática?

A produção de materiais didáticos para as aulas de língua estrangeira passa por diferentes etapas, que juntas têm sempre como objetivo um ensino mais eficiente, isto é, no

fim do percurso de aprendizagem o aluno deverá atingir os objetivos propostos. Esse percurso passa pela concepção de língua, de cultura e ensino-aprendizagem, aliadas aos instrumentos e recursos tecnológicos disponíveis.

Nesta seção procura-se refletir sobre um tipo material frequentemente utilizado e muito discutido, mas que, por vezes, esquece-se de refletir sobre essas noções, prevalecendo um ou outro termo sem questionar o seu emprego, isto é, como nomear tais materiais sequência didática ou unidade didática? Construir um conjunto diversificado de exercícios ou ensinar um gênero específico é uma sequência didática ou uma unidade didática? Para tentar responder essas perguntas, recorre-se ao contributo de Pais (2010) e Schneuwly (2011) e outros autores para esta reflexão.

Para Pais (2010, p. 3) a 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”. 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 (Ibidem). Estas características devem estar aliadas a um eixo estruturador que determina a coerência e a coesão metodológica das unidades didáticas. Tem-se, portanto, no ensino de língua, um conjunto de atividades voltadas para os usos concretos da língua que se aprende, com atenção aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos.

Esse conjunto de atividades possui um tema, um objeto específico, gerador das atividades. Este eixo estruturador é um “elemento de transversalidade, que assegura (...) a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem” (Ibidem, 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. Uma das formas de organização de sequências didáticas é a que assenta nos princípios do interacionismo sociodiscursivo, tendo como critério estruturador as práticas discursivas. De acordo com Jean-Paul Bronckart, “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (2007, p. 42) e é na multiplicidade das interações comunicativas que o ser humano consegue evoluir.

A linguagem é inseparável da interação social, 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” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Nesse sentido, é nessa atividade concreta das interações linguísticas que se originam os gêneros textuais, que, por sua vez, são instituídos em objetos de ensino-aprendizagem. Bronckart (2001) *apud* Marcuschi (2008, p. 221) também defende que os gêneros “são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa”. Este autor faz parte de um grupo de estudiosos genebrinos que defendem o trabalho com gêneros, criando uma concepção específica de “sequências didáticas”, para o ensino de francês como língua materna, e bastante difundida nas discussões teóricas e práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa.

A sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 66), “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”, isto é, os gêneros trabalhados na escola devem ser considerados como aparecem nas práticas de linguagem de referência. Essas práticas discursivas devem ser reproduzidas por meio de situações recriadas, que sejam estimulantes para o aluno, de modo a possibilitarem a aprendizagem. Assim, a concepção de sequência didática está ligada ao ensino de um gênero específico, por meio de módulos de aprendizagem. Essa abordagem pedagógico-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. As sequências didáticas correspondem à planificação de um conjunto de atividades de

ensino que tencionam contribuir para a apropriação de uma determinada prática de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Machado e Cristóvão (2006) consideram que as sequências didáticas permitem um trabalho global e integral, articulando vários aspectos: conteúdos de ensino-aprendizagem prescritos pelas instâncias oficiais, objetivos de aprendizagem específicos, atividades diversas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita), suportes/materiais variados, calendarização. Para além de facilitar a construção de programas em continuidade uns com os outros, propiciam ainda a motivação dos alunos, na medida em que têm em conta o contexto específico da realidade escolar. Denardi (2017) destaca quatro escolhas teóricas importantes que devem ser levadas em consideração na utilização das sequências didáticas em sala de aula:

(a) escolhas pedagógicas: representam uma possibilidade de avaliação formativa; motivar os alunos a produzirem textos orais e escritos; espaço aberto para que os alunos construam conhecimentos sobre as capacidades e gêneros da linguagem por meio de diferentes atividades e instrumentos.

(b) escolhas psicológicas: o procedimento de uma sequência didática visa aprimorar a produção de texto dos alunos, com foco na representação de uma situação comunicativa, conhecimento do conteúdo e organização do texto, e torná-los conscientes de seu próprio comportamento linguístico. Para isso, diferentes instrumentos e atividades de linguagem são fornecidos aos alunos, como regras para reescrever um texto e verificar o conhecimento do conteúdo do texto, e elementos/formas específicas para escrever argumentações, etc.

(c) escolhas linguísticas: os elementos linguísticos são utilizados para orientar os alunos na produção de textos e discursos, os quais, por sua vez, são objeto de procedimento de uma sequência didática no que se refere ao ensino da audição, leitura, oralidade e escrita.

(d) finalidades gerais: alguns objetivos principais das sequências didáticas incluem: a) preparar os alunos para se comunicarem, oralmente e por escrito, em diferentes situações, por meio de instrumentos eficientes; b) sensibilizar os alunos para a sua própria língua, ou uma língua adicional, e como podem agir com a língua, por meio de avaliações formativas e sumativas; c) fazer com que os alunos construam uma representação de atividades escritas e orais em situações comunicativas complexas como resultado de uma tarefa de sala de aula. (pp.166-167) – tradução nossa¹

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 o domínio dos gêneros em situações de comunicação diversas. Assim, as sequências didáticas são organizadas para contribuir para o domínio dos eixos linguísticos característicos dos principais gêneros formais, para a construção de uma relação consciente do comportamento verbal e para o desenvolvimento de uma atividade linguística em contextos complexos e de autêntica interação.

Diante do exposto, observa-se que a unidade didática é, portanto, uma sequência

1 1. pedagogical choices: represent a possibility of formative evaluation; motivate students to produce oral and written texts; open space for students to construct knowledge about the language capacities and genres by means of different activities and instruments.

2. psychological choices: the procedure of a DS aims to enhance students' text production, focusing on the representation of a communicative situation, content knowledge, and text organization, and to make them aware of their own language behavior. To accomplish that, different language instruments and activities are provided to students, such as rules to re-write a text and to check text content knowledge, and specific elements/forms to write argumentations etc.

3. linguistic choices: linguistic elements are used to guide students to produce texts and discourses, which, in turn, are the object of the procedure of a DS in terms of the teaching of listening, reading, speaking, and writing.

4. general finalities: some main objectives of DSs include: a) to prepare students to communicate, orally and in writing, in different situations, by means of efficient instruments; b) to make students aware of their own language, or an additional language, and how they can act with language, by means of formative and summative evaluations; c) to make students build a representation of written and oral activities in complex communicative situations as a result of a classroom task. (Denardi 2017: 166-167)

de aprendizagem que reúne um conjunto de atividades diversificadas, a partir de um eixo estruturador para auxiliar na aprendizagem, atendendo aos objetivos de aprendizagem, às necessidades dos aprendizes (ser flexível). Ao passo que a sequência didática está dentro de um contexto mais amplo, orientada por um gênero específico, dando acesso aos alunos a práticas de linguagem complexas ou de menor frequência fora do ambiente escolar, permitindo o aluno utilizar o gênero de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Num movimento em módulos, as sequências didáticas vão do complexo para o simples, trabalhando os problemas que aparecem na primeira produção, superando-os à medida que o professor dá instrumentos necessários para avançar.

Uma unidade didática para o ensino de PLE

A unidade didática intitulada *Amazônia... já ouvi falar* composta por duas aulas de sessenta minutos cada, teve como objetivos: i) desenvolver a competência comunicativa e intercultural; ii) ampliar a capacidade de compreensão/produção oral e ampliar a capacidade de compreensão/produção escrita. Esta experiência pedagógica, deu-se num curso de português para estrangeiros adultos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2017/2018, numa turma de nível B era composta por 15 alunos de diferentes nacionalidades, a saber: China, Índia, Inglaterra, Bielorrússia, Polónia, Canadá, Eslováquia, França, Romênia, Ucrânia, República Tcheca e Espanha. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 21 e os 50 anos. A maioria residia no Porto (Portugal).

E os conteúdos trabalhados foram os seguintes:

Quadro 1: Conteúdos da unidade didática.

<p>Competência comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produção oral: interação inicial em turma e diálogo intercultural acerca da Amazônia a partir de imagens; - compreensão escrita: textos acerca da culinária amazônica. <p>Abordagem intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interação acerca de um vídeo sobre turismo em Manaus. <p>Competência linguístico-gramatical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - léxico: diferenças entre português europeu e português do Brasil; - presente do subjuntivo.
--

Fonte: Figueira-Cardoso (2021)

Optou-se por um tema mais amplo sobre a Amazônia, até mesmo para perceber quais seriam os conhecimentos prévios da turma sobre a região (povos indígenas e ribeirinhos, aspectos sociais, linguísticos e culturais). A primeira proposta foi uma pergunta dirigida aos alunos: O que você sabe sobre a Amazônia? Após essa interação, apresentamos três imagens referentes à Amazônia brasileira, a saber: o rio Amazonas representado na primeira imagem; a segunda imagem era a zona urbana da capital do estado do Pará e a última era um retrato dos povos indígenas brasileiros na sua diversidade cultural. Em seguida, pediu-se aos alunos para observarem e comentarem. Com este exercício, procuramos verificar os conhecimentos prévios sobre a Amazônia brasileira, pois esse tipo de conhecimento constitui os seus esquemas de conhecimento (SOLÉ, 1998). Na interação, observamos que as imagens geraram interesse e estimulou a produção oral do aluno e, sobretudo, desfez alguns estereótipos presentes no *imaginário* de alguns. Além disso, discutimos algumas diferenças fonéticas e lexicais entre as variedades brasileiras e europeia do português.

A segunda atividade consistiu na apresentação de um pequeno vídeo, intitulado *Amazônia – a melhor maneira de conhecer*. Este vídeo de dois minutos com informações

sobre o turismo na Amazônia, em Manaus, no estado do Amazonas. No material audiovisual, havia referência a vários temas culturais, entre eles o da culinária. A seleção deste suporte deu-se no entendimento que é “(...) através do uso da tecnologia, é possível descentralizar o papel do educador, passando-se para uma prática colaborativa, em que o foco é a construção do conhecimento e não do conteúdo (...)” (BARCELLOS, 2015, p. 390). O vídeo foi utilizado para trabalhar com os alunos a compreensão oral através de um questionário escrito e de um questionário oral.

Quadro 2: Segunda atividade da unidade didática.

Questionário oral feito pelo professor:

- É o Primeiro impacto do Português oral e escrito do Brasil. O que achas?
- Primeira exploração do vocabulário desconhecido. Os usos do “você”.
- Assunto do vídeo. Pequena interação oral.
- Nova visualização do vídeo.
- Questionário escrito:

Quais as duas possibilidades que o turista tem de fazer turismo no Amazonas?
 Qual a capital do Amazonas e que locais especiais se podem aí visitar?
 Segundo o vídeo, a indústria do turismo está pouco ou muito desenvolvida?
 Que animais ou plantas é possível observar na Amazônia? (refere o que se vê nas imagens e o que diz o narrador)
 No final do vídeo, que recomendações sugere o narrador ao visitante para um turismo pleno na região da Amazônia?
 Consegues detectar diferenças entre o português europeu e o português brasileiro?

Pronúncia	Vocabular	Frásica

Fonte: Figueira-Cardoso (2021)

Outra decisão metodológica foi o uso das duas variedades do português na construção do material, contemplando assim um dos objetivos de aprendizagem, fazendo uso de recursos contextuais como é possível observar nas atividades propostas.

Em seguida, foi discutido um texto sobre a Amazônia escrito em português europeu. O tema central do texto era a culinária da Amazônia, o que permitiu a ligação temática entre esta atividade e a anterior. O texto faz referência a um concurso de chefes de cozinha em Lisboa; com destaque para o trabalho de um chefe de cozinha brasileiro que trabalha na região amazônica e que utiliza ingredientes naturais de receitas indígenas para a confecção de pratos típicos desta região. A atualidade do texto, a variante do português em que foi escrito e a possibilidade de trabalhar em paralelo com aspectos do português europeu e do português brasileiro, a temática e o conteúdo do texto foi produtivo na medida que estimulou a curiosidade e a imaginação dos aprendizes.

Quadro 3: Terceira atividade da unidade didática.



Texto: “A melhor forma de traduzir a Amazónia é pela comida”

O chef Felipe Schaedler esteve no [restaurante] “Peixe em Lisboa” numa missão que assumiu como sua: dar a conhecer a Amazónia ao mundo através da comida.

(...) Bem longe do cenário criado pelas novelas brasileiras e dos rodízios de carne assada, estão nomes [de peixes] como tambaqui ou pirucu. E se falarmos em formigas servidas como aperitivo? Mas, vamos dizer, um Portugal que tem como petiscos mão de vaca, rabo de boi, tripas e mioleira, não tem direito de dizer que os alimentos insólitos não devem ser comidos ou que são próprios de gente estranha... Por isso, abramos os horizontes a um Brasil desconhecido. (...)

Amazónia no prato

De cabelo loiro, olhos azuis e apelido alemão, Felipe Schaedler está bem longe do ideal indígena. Mas a verdade é que poucos sabem tanto desta cultura como ele.

Felipe apresentou duas receitas e falou sobre muitas mais. «Os índios usam poucos ingredientes, mas com eles conseguem chegar a grandes sabores e fazer pratos incríveis», garante. Da banca de gelo escolhe um tambaqui [um peixe comum na bacia amazónica] pega nele com as duas mãos. «Esse aqui é o rei». Prova disso é a ementa dos três restaurantes que tem em Manaus e que contam com pratos como ‘caldeirada de costela de tambaqui’, ‘costela de tambaqui frita’, ‘tambaqui com crosta de castanha e banana assada’ ou ‘picadinho de tambaqui’.

Mas já que falamos em refeições completas, não podemos deixar escapar as entradas, por mais estranha que elas possam parecer. «Se os índios comem formiga, nós também podemos comer». O *chef* garante que «é delicioso» e que, apesar da degustação de formigas ter passado por uma fase experimental, restrita a pequenos grupos, não há nada melhor do que uma ‘formiga saúva e espuma de mandioca’.

Texto adaptado. Retirado do Jornal *online* Sol.
Consultado em 02/12/2017.
(<https://sol.sapo.pt/artigo/559394/felipe-schaedler-a-melhor-forma-de-traduzir-a-amazonia-e-pela-comida>)

Fonte: Figueira-Cardoso (2021)

A história de vida do chefe de cozinha, os pratos escolhidos e a proveniência dos alimentos demonstraram a importância da preservação de práticas culturais das comunidades indígenas da Amazônia, a riqueza da culinária da região e a diversidade dos povos tão presentes no Brasil. Embora muitos desses alunos não tenham planos para conhecer a Amazônia, o conhecimento da diversidade cultural associada à língua portuguesa permite-lhes uma visão mais ampla da língua-cultura que estão a aprender, ao passo que foi possível discutir sobre aspectos da culinária do país de origem do aluno.

O texto escolhido permitiu abordar numerosos aspectos, em coerência com o tema proposto para a aula. Em primeiro lugar, permitiu ensinar aos alunos um conjunto de estratégias que facilitaram a compreensão de qualquer texto, pois a leitura é um “processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente” (LEFFA, 1996, pp.17-18). O título do texto *A melhor forma de traduzir a Amazônia é pela comida* e a ilustração que o acompanha possibilitaram trabalhar esses processos e conhecimentos prévios, incentivando os alunos a ler (compreender e interpretar). Outro aspecto levado em conta para a escolha

dessa temática reside no fato de que no conjunto de lendas escolhidas para a estruturação das demais unidades didáticas têm como temática alguns alimentos símbolos da região amazônica, a saber: lenda do guaraná, da mandioca, do açaí. E o protetor da flora e da fauna amazônica – o Curupira.

A decifração lexical do texto fez-se, após uma segunda leitura, por meio de um questionário oral sobre as palavras desconhecidas, com comparações entre o português europeu e português brasileiro. Esperou-se dos alunos a utilização de seus conhecimentos prévios, aspectos comuns na língua e cultura materna, servindo-se da interação e do contexto para decifrar o sentido das palavras em questão. Em segundo lugar, este texto permite ativar os conhecimentos do funcionamento da língua trabalhados em aulas anteriores, concretamente sobre o presente do subjuntivo, uma vez que existiam ocorrências de formas verbais conjugadas nesse tempo e modo verbal.

Quadro 4: Quarta atividade da unidade didática.

Vamos continuar com um exercício de funcionamento da língua...
Indicativo ou Subjuntivo?

- Quando cheguei ao hotel, em zona muito arborizada, _____ (deparar-se) logo com uma preguiça, que só tinha visto em documentários sobre o Amazonas.
- Espero que amanhã _____ (estar) bom tempo, porque para mau tempo já bastou a semana passada. Foi horrível.
- Queres que eu te _____ (ajudar) a subir a um coqueiro ou _____ (preferir) subir sozinho.
- Lamentamos que vocês não _____ (poder) ficar por mais tempo na selva. Ainda _____ (haver) tanta coisa para visitar!
- Duvido que ele _____ (ter) razão quando diz que _____ (poder) a desflorestação da Amazônia, o pulmão do planeta, não _____ (ter) consequências no clima da terra.
- Receio bem que eles se _____ (perder) na cidade de Manaus, não só porque _____ (ser) grande, mas também por não _____ (saber) português e não _____ (ter) a quem perguntar.
- Prefiro que eles _____ (chegar) 10 minutos mais cedo do que 5 minutos depois do prazo limite e _____ (perder) o barco para o Rio Preto.
- Os turistas pedem que o guia turístico _____ (falar) mais alto para _____ (conseguir) ouvi-lo bem, pois o baralho das águas é ensurdecedor.
- Não é aconselhável que tu _____ (vestir-se) dessa maneira para visitar a floresta densa. _____ (vestir) antes uns calções e uma T-shirt.

Fonte: Figueira-Cardoso (2021)

Nas atividades sobre o funcionamento da língua, isto é, nos conteúdos gramaticais da variedade padrão da língua que estuda, optou-se por um exercício com verbos, recorrendo ao tema da unidade didática, vocabulário abordado no vídeo e na interação. Isto justifica-se na medida que precisamos sempre de tornar os alunos conscientes da necessidade de mobilizar conhecimento que eles aprendem nas aulas de língua e aplicam nas interações linguísticas, embora às vezes sem se aperceberem disso.

Na atividade seguinte, elaborou-se uma atividade com um texto lacunar com onze palavras à parte e embaralhadas para o aluno colocar no espaço adequado. Esta atividade de compreensão textual implica que o aluno se envolva no processo de leitura e possibilita a ampliação do léxico.

Quadro 5: Quinta atividade da unidade didática.

Complete o texto com as palavras que faltam. A cada espaço corresponde apenas uma palavra. São elas: “*pasto, adjacentes, liderado, ganhar, revista, fundamental, derrubadas, mostra, doce, aumento, desmatamento*”

A conversão da floresta amazônica em áreas de plantio e de _____ tem sido apontada como responsável por redução das chuvas, _____ das secas e degradação dos ecossistemas aquáticos. Agora, um novo estudo _____ por um cientista brasileiro mostra que o _____ também tem impactos na produção comercial de peixes.

A pesquisa, publicada numa _____ científica, revela uma queda na produtividade da produção pesqueira em rios _____ a áreas desmatadas. O trabalho foi liderado por Leandro Castello, especialista em ecologia e conservação da pesca na Amazônia. Disse que a pesquisa _____ que a qualidade de conservação das áreas de florestas adjacentes aos rios – as chamadas várzeas, ou planícies de inundação da Amazônia – têm um papel _____ para a produção de peixes: “As planícies de inundação produzem mais peixe que qualquer outro sistema de água _____ no mundo. Neste momento, a Amazônia é um caso único, já que a maior parte das suas várzeas ainda está intacta. Mas, se as florestas continuarem sendo _____ e os habitats modificados, isso reduzirá a quantidade de peixes que as pessoas têm para se alimentar e _____ a vida. Se não protegermos essas áreas, vamos perder os rios e os peixes”, afirmou Castello.

Fonte: Figueira-Cardoso (2021)

Na parte final da aula foi reservada para dar instruções aos alunos para uma atividade de produção textual. A atividade consistia na produção de uma carta para um amigo que vive na Amazônia, numa situação hipotética. Deste modo, permitiu-se que o aluno se baseasse em conteúdos trabalhados nas aulas anteriores (o gênero carta) integrando conhecimentos adquiridos com as atividades desta aula, integrando os conteúdos do programa regular do curso com os conteúdos e temática deste estudo. Contudo, consciente da dificuldade que implica o ato de escrever, bem como a rejeição do mesmo por parte de muitos alunos, e sobretudo entendendo a escrita como um processo (cf. KOCH, 1997) esta atividade foi planejada para ser realizada em casa, numa primeira versão do texto, e ser entregue no encontro seguinte reservado ao desenvolvimento da escrita. Por fim, nos últimos dez minutos, realizou-se um *feedback* sistematizando os conteúdos trabalhados na aula.

Conclusão

Nesta reflexão procurou-se evidenciar a dimensão intercultural da aula de língua adicional e tecer considerações sobre a produção de unidades didáticas. Sem a pretensão de ser exaustivo, traz uma experiência didática no ensino de língua numa perspectiva intercultural. Para tal, desenvolveu-se uma unidade didática com exercícios diversificados implementadas num curso de língua estrangeira para adultos em contexto de imersão, em Portugal.

Este artigo deve ser entendido como uma possibilidade de contribuir para o entendimento e divulgação das estratégias e modos didáticos adotados no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira numa perspectiva comunicativa e intercultural.

Este exercício reflexivo e de escrita aponta que a temática amazônica (nas narrativas orais, nas manifestações culturais) à luz dos estudos linguístico-discursivos, na aula de língua estrangeira, permite não apenas abordar questões linguísticas (gramaticais), mas também, considerando o trabalho com adultos, na universidade, explorar questões da identidade, trazer conhecimentos e saberes, pontos de encontro na língua-cultura que se aprende na língua-cultura de origem.

Referências

ALMEIDA, José Domingues de et al. **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.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

BARCELLOS, Renata da Silva de. **O uso da tecnologia na aula de língua portuguesa.** Cadernos do CNLF, Vol. XIX, Nº 03 – Ensino de Língua e Literatura. 2015. Recuperado em http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/_Cad_CNLF_XIX_03.pdf. Consultado em 04/06/2018.

GUNTHNER, Susanne. **A language with taste: uses of proverbial sayings in intercultural communication.** In: Text & Talk, 11(3):399-418. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1515/text.1.1991.11.3.399>

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra – D.C. Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior.** São Paulo: Avercamp (2010): 11.

OUTEIRINHO, Maria de Fátima. **A perspectiva comparatista no ensino duma cultura estrangeira: reflexões sobre uma abordagem intercultural.** In: Bizarro, Rosa (ed). Como abordar... a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006. 172-177.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **A Abordagem Comunicativa Intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, Ana Paula Gonçalves de Amorim. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aula de PLE: representações e práticas (inter) culturais. Um estudo de caso.** Tese de Doutorado não publicada. Porto: FLUP/UP, 2013.

Recebido em 31 de dezembro de 2020.
Aceito em 2 de fevereiro de 2021.