

A lenda amazônica no ensino de inglês: aspectos interculturais e linguísticos na elaboração de uma sequência didática

The Amazonian legend in English teaching: intercultural and linguistic aspects in designing a didactic sequence

Renan Viani



renan.viani@ufopa.edu.br

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.

Clara Romana Costa Araújo



clararomanac@gmail.com

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.

Silvia Cristina Barros de Souza Hall



silvia.souza@ufopa.edu.br

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil.

Resumo

Este artigo propõe relatar e discutir o processo de elaboração de uma sequência didática para o ensino de inglês baseada no gênero textual lenda no contexto amazônico. Fundamentado no Interacionismo Sociodiscursivo e na Didática de Línguas, este estudo se baseou em aportes teóricos vigotskianos, volochinovianos/bakhtinianos e saussurianos, promovendo diálogo com princípios de interculturalidade crítica preconizados em documentos oficiais (Brasil, 2018; Pará, 2021). O processo de planejamento e construção da sequência didática consistiu em quatro fases: a seleção do gênero, o estudo do modelo didático, o planejamento do trabalho com as unidades linguísticas (lexicais e morfossintáticas) e a elaboração das atividades. Foram propostos dois tipos de instrumento — o quadro das versões e o quadro das oposições — para organizar a planificação de conteúdos e unidades linguísticas, considerando a relação entre contexto, gênero e estratégias interculturais.

Palavras-chave: Lenda; Ensino de Inglês; Gênero Textual; Sequência Didática; Interculturalidade.

Abstract

This article aims to report and discuss the process of designing a didactic sequence for the textual genre legend, planned for English teaching in the Amazonian context. Grounded in Sociodiscursive Interactionism and Language Didactics, the study draws on Vygotskian, Voloshinovan/Bakhtinian, and Saussurean theoretical foundations, promoting dialogue with critical interculturality principles advocated in official documents (Brazil, 2018; Pará, 2021). The planning and construction process of the didactic sequence consisted of four phases: selecting the genre,



10.23925/2318-7115.2025v46i1e69114



FLUXO DA SUBMISSÃO:

Submissão do trabalho: 16/11/2024

Aprovação do trabalho: 02/04/2025

Publicação do trabalho: 20/05/2025

AVALIADO POR:

Eliane Fernandes Azzari (PUC-Camp)

Dilys Karen Rees (UFG)

EDITADO POR:

André Effgen de Aguiar (Ifes)

COMO CITAR:

VIANI, R.; ARAÚJO, C. R. C.; HALL, S. C. B. de S. A lenda amazônica no ensino de inglês: aspectos interculturais e linguísticos na elaboração de uma sequência didática. *The Specialist*, [S. l.], v. 46, n. 1, 2025. DOI: 10.23925/2318-7115.2025v46i1e69114.



studying the didactic model, planning the linguistic work (on lexical and morphosyntactic units), and developing the activities. Two types of instruments were proposed —the version framework and the opposition framework — to organize the planning of content and linguistic units, considering the relationship between context, genre, and intercultural strategies.

Keywords: Legend; English Teaching; Textual Genre; Didactic Sequence; Interculturality.

1. Introdução

Vários trabalhos de pesquisa têm trazido discussões e propostas para uma melhoria na educação linguística no Brasil. Em relação ao ensino de língua inglesa, é possível notar diversos esforços acadêmicos com ênfase tanto na interpretação crítica de documentos oficiais quanto no processo de planejamento e realização de atividades para a sala de aula. Trabalhos em diferentes correntes teóricas (Rosa et al, 2023; Greggio, Zamoner, 2022) têm contribuído com discussões sobre a BNCC, materiais didáticos e suas implicações para a formação de professores.

Apesar de tais contribuições, notamos que ainda é preciso desenvolver e discutir propostas pedagógicas de modo mais aprofundado. De um modo geral, é necessário dar atenção à complexa relação entre o direcionamento dos documentos oficiais e a realidade do cotidiano escolar. De um lado, como diretriz a nível nacional, a BNCC concebe a língua inglesa em sua complexidade social e intercultural, o que inclui considerar criticamente sua atual posição hegemônica (Brasil, 2018). Na outra ponta, na realidade da sala de aula, os professores nem sempre têm à disposição recursos que viabilizem sua prática pedagógica em seus contextos locais de modo efetivo.

Neste artigo abordamos, mais especificamente, o contexto da região amazônica. Em diálogo com reflexões desenvolvidas por pesquisadores da região (Hitotuzi, 2016; Schwade et al, 2017; Uchôa, Costa, 2023), defendemos abordagens que possibilitem a interação entre as bagagens socioculturais dos estudantes amazônidas e outras realidades que contribuam para sua formação linguística crítica (Brasil, 2018). Tal interação, muitas vezes, não é facilitada pelos recursos disponíveis aos docentes. Em relação a materiais didáticos de língua inglesa, Hitotuzi (2016) aponta para a rara presença, em livros e apostilas, de temas que contemplem o repertório cultural do norte do Brasil.

Tendo em vista a relevância de tal problema, recorreremos a trabalhos de pesquisadores que tratam os materiais didáticos como dispositivos que podem ser construídos e/ou adaptados pelo professor em sua prática pedagógica local. Dentre os muitos instrumentos existentes,

destacamos a sequência didática de gêneros textuais (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004), assim como suas expansões e reconfigurações desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas (Magalhães, Cristóvão, 2023). Inspirada em princípios vigotskianos e voloshinovianos/bakhtinianos, a sequência didática tem o potencial de organizar o processo sociocultural de ensino-aprendizagem e ampliar as possibilidades do professor na realidade da sala de aula.

Visando contribuir com a discussão sobre práticas pedagógicas locais, o objetivo deste artigo é relatar e debater o processo de planificação e construção de uma sequência didática para o ensino de inglês por meio do gênero lenda no contexto amazônico. Buscamos discutir os princípios adotados e decisões tomadas nesse processo, anterior à aplicação em sala de aula.

Neste artigo, apresentamos alguns princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, as ferramentas modelo didático e sequência didática propostas pela Didática de Línguas e orientações em documentos oficiais brasileiros sobre a interculturalidade crítica. Em seguida, relatamos e discutimos as etapas de processo de seleção do gênero, estudo do modelo didático, planejamento do trabalho com as unidades linguísticas e, por fim, a elaboração das atividades.

1. Interacionismo sociodiscursivo: pré-construídos e desenvolvimento humano

Este trabalho toma como aporte teórico a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e sua vertente didática, a Didática de Línguas. Além disso, tendo em vista a formação linguística crítica preconizada pela BNCC (Brasil, 2018), também defendemos um diálogo desses aportes vigotskianos com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Siqueira, 2012).

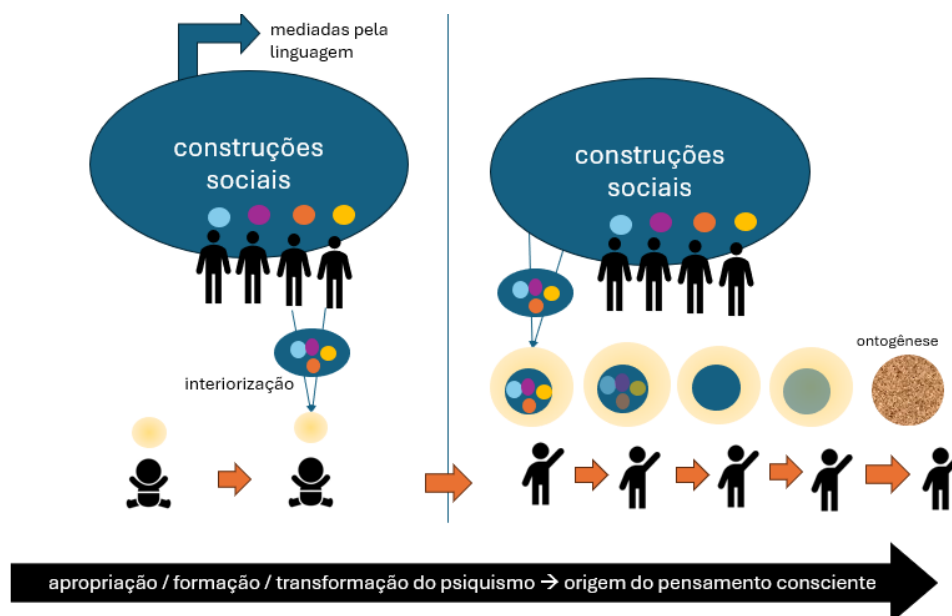
Alguns dos princípios assumidos pelo ISD são: o caráter interacional dos processos de desenvolvimento humano e o papel que a linguagem desempenha nesse desenvolvimento. Tais processos são interpretados à luz de trabalhos vigotskianos, volochinovianos/bakhtinianos e saussurianos, dentre outros (Bronckart, 2021).

Para o ISD, “[...]todos os processos de desenvolvimento humano se efetivaram com base nos pré-construídos humanos, isto é, nas diferentes construções sociais já existentes em uma determinada sociedade” (Machado, Cristóvão, 2006, p. 549).

Essa tese não implica ignorar as capacidades piagetianas. Bronckart (2021) destaca que o processo cognitivo ocorre, mas resulta de um processo posterior, que se aplica após as capacidades de pensamento consciente já apresentarem marcas socioculturais e languageiras.

Ainda sobre o desenvolvimento, o ISD busca descrever os processos de interiorização, de mediação e de formação. Retomando o esquema vigotskiano, Bronckart (2021) assume que a criança, dotada de um equipamento comportamental e psíquico inicial, é exposta a procedimentos de formação que visam integrá-la ao universo de pré-construídos. Assim, tais procedimentos orientam sua apropriação dessas estruturas e significações previamente elaboradas. Nesse processo de apropriação, o jovem humano interioriza propriedades de tais construções-e também a linguagem que as mediatiza. Por fim, “esta interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente” (Bronckart, 2021, p. 338). Ilustramos esse esquema a seguir:

Figura 1. Esquema da ontogênese das capacidades psicológicas.



Fonte: Elaborado pelos autores com base em Bronckart (2021, p. 337-338).

As redes de pré-construídos socioculturais são representadas no esquema pela forma grande oval. O aparato psíquico de cada pessoa está simbolizado por um círculo acima de sua cabeça. Os psiquismos dos adultos, destacados em diferentes cores dentro da forma oval, constituem o todo coletivo. Propriedades dessas construções coletivas, mediatizadas pela linguagem, são interiorizadas pelo jovem humano, que vai delas se apropriando em seu processo de formação. A interiorização dessas propriedades modifica o psiquismo anterior do jovem e dá origem às capacidades de pensamento consciente. Tal processo de interiorização e modificação é representado pela mudança de cores nos círculos que representam a psique do jovem humano.

Em todos esses processos, o jovem humano se encontra imerso no mundo de pré-construídos.

Henrique (2019) apresenta uma síntese sobre as três etapas de análise do ISD apresentadas em Bronckart (2008), sendo elas: (1) *análise dos elementos pertencentes aos pré-construídos* – estudo de atividades coletivas, formações sociais, textos; (2) *análise dos processos de mediação e de formação*, –investigação sobre a integração dos jovens humanos às redes de pré-construídos, que pode se dar por educação informal, formal e transação social; (3) *análise dos processos de desenvolvimento* – dividida em três campos de análise: (a) as condições da ontogênese do pensamento consciente, (b) as condições do desenvolvimento posterior das pessoas e (c) a permanente transformação dos pré-construídos.

Nosso trabalho se insere, mais especificamente, na segunda etapa proposta por Bronckart (2008), visto que nos centramos em relatar e discutir o processo de criação de uma sequência de atividades elaborada para ser usada em uma situação de mediação formativa.

A respeito, Bronckart (2007) propõe, com base em Volochínov (1929/2017), que a aprendizagem de uma língua por uma criança se dá em um processo gradual de inserção em um fluxo comunicativo, e não por uma mera transmissão de objetos de linguagem prontos. Na visão de Volochínov (1929/2017), também presente em Bakhtin (1953/2003), só é possível compreender os gêneros considerando sua articulação com as situações concretas em que se materializam.

Segundo Henrique (2019, p. 34), os gêneros textuais: são usados em determinadas interações sociais, “apresentam uma composição mais ou menos estável, referem-se a um tema que é esperado naquelas condições de produção e também ao estilo (recursos linguísticos empregados [...])”. Para Bronckart (1999), a estabilidade dos gêneros se constitui historicamente, de modo que gêneros podem se transformar, ou deixar de ser usados, ou novos gêneros podem emergir, assim como qualquer outra atividade de linguagem.

Empregamos neste trabalho o modelo de arquitetura textual proposto em Bronckart (1999, 2013), conhecido como “folhado textual”, que consiste em quatro níveis: o contexto de produção, a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O primeiro nível é voltado para o *contexto de produção* do texto e inclui: o contexto físico (lugar de produção, momento de produção, identificação do emissor e do receptor) e socio subjetivo (lugar social, posição social dos interlocutores, objetivo da produção).

O nível da *infraestrutura geral* permite observar: o conteúdo global do texto (uma espécie de síntese de seus principais temas); os tipos de discurso mobilizados (que estão relacionados à

inserção ou não do texto em aspectos de tempo, pessoa e espaço ligados à cena enunciativa), que podem ser classificados como discurso teórico, discurso interativo, relato interativo e discurso de narração; e os tipos de sequências (eventuais formas de planificar os conteúdos dos textos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal).

O nível dos *mecanismos de textualização* permite observar os aspectos ligados à coesão textual e à conexão, ou seja, da organização do encadeamento de ideias no decorrer do texto. Trata-se da análise de coesão nominal (por meio de pronomes anafóricos e outras formas referenciais), coesão verbal (o sistema de referência temporal mobilizado pelos tempos verbais) e a conexão por meio do uso de conectivos (como conjunções e preposições).

O nível dos *mecanismos enunciativos*, por sua vez, possibilita analisar a gestão das vozes (voz do autor, vozes das personagens e vozes sociais) e das modalizações em um texto (avaliações realizadas sobre alguma característica do conteúdo temático).

Segundo Henrique (2019, p. 56), o folhado textual permite identificar as características dos textos e pode servir de base para melhor compreender sua organização em gêneros. Nesse sentido, os níveis indicados por Bronckart (2013) na análise textual correspondem a diferentes tipos de capacidades de linguagem a serem mobilizadas pelos usuários das línguas. Para Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), o olhar para o contexto de produção mobiliza *capacidades de ação*, a ênfase na infraestrutura geral mobiliza *capacidades discursivas* e a abordagem dos mecanismos de textualização e enunciativos mobilizam as *capacidades linguístico-discursivas*.

Para melhor compreender o estatuto da sistematização linguística na abordagem do ISD, Bronckart (2013, 2021) conta com uma releitura da teoria saussuriana, à luz de escritos mais recentes, sobre o processo de *semiose* e a conhecida relação *língua/ fala*. A *semiose* é concebida a partir de três grandes atributos: (1) as duas faces do signo não existem separadamente, (2) são inteiramente de natureza psíquica e (3) o que dá valor ao signo é seu caráter negativo, isto é, as diferenças entre signos, entre significantes e/ou entre significações (Bulea, 2013).

Por sua vez, a língua é concebida como objeto gnosiológico (do sistema linguístico), e a fala, como objeto praxiológico (os textos/discursos). Segundo Bronckart (2013), o pensamento saussuriano revisitado sugere a existência de dois estados de língua. O primeiro, a *língua interna*, remete ao aparato psíquico individual, onde são interiorizados os signos extraídos da fala (textos/discursos), por meio de um processo de reorganização e interiorização de propriedades específicas. O segundo, a *língua coletiva*, corresponde às convenções legitimadas socialmente.

Conforme Abreu-Tardelli e Viani (2020), com base em Bronckart (2013), as propriedades semióticas interiorizadas, extraídas dos textos, são reorganizadas quando a pessoa produz um novo texto. Nessa nova produção, essas propriedades seguem as convenções impostas pela língua coletiva, normatizada socialmente. Portanto, pela recepção e produção de textos, os indivíduos interiorizam as propriedades semióticas e as reorganizam seguindo acordos sociais.

Em síntese, retomando a discussão sobre o folhado textual, organizar as características textuais em camadas possibilita investigar os gêneros de textos como instrumentos mediadores no desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem. Além disso, é pelos textos que ocorre a interiorização e a reorganização das propriedades semióticas (como relações entre significantes e significações) dos objetos que constituem o sistema linguístico.

2. O ensino de gêneros textuais: o modelo didático e a sequência didática

Assumindo o grande potencial dos gêneros textuais como instrumentos mediadores, pesquisadores da Didática de Línguas de Genebra (Schneuwly, Dolz, 2004.) propuseram o **modelo didático** e a **sequência didática** (doravante MD e SD, respectivamente). Para construir uma SD, é necessário antes elaborar um MD. Segundo Dolz e Gagnon (2015, p. 40), o MD “é a descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino”. Com ele, ficam explícitas suas dimensões ensináveis: os saberes de referência; os atributos específicos das camadas textuais; as capacidades de linguagem dos alunos.

Dolz e Gagnon (2015) elencam três critérios para a elaboração do MD. O primeiro é o da **legitimidade**, que implica na validade dos recursos e saberes mobilizados, ou seja, na legitimidade adquirida com a validação de autoridades acadêmicas ou de especialistas que produzem o gênero. O segundo é o da **pertinência**, que pressupõe uma avaliação dos recursos e saberes selecionados em relação à sua adequação às finalidades escolares. O terceiro é o da **solidarização**, que prevê que o conjunto de recursos mobilizados apresente coerência como um todo.

A construção do MD prevê as seguintes etapas (Dolz, Gagnon, 2015, Henrique, 2019) : (1) Faz-se uma seleção de exemplares que constituam um corpus representativo do gênero. (2) Realiza-se um levantamento de estudos já realizados sobre o gênero. (3) Conduz-se a análise dos textos do corpus selecionado, adotando-se o folhado textual. (4) Realiza-se uma síntese das propriedades obtidas a partir do levantamento de estudos e da análise textual.

Partindo do MD, é possível construir diversas SDs, a depender dos objetivos de ensino e das capacidades do aprendiz. Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a construção da sequência didática é feita em atividades organizadas em quatro componentes: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final.

Na *apresentação da situação*, pretende-se introduzir aos alunos um projeto de comunicação no qual a produção final será produzida. Nesta etapa, os alunos mobilizam seus conhecimentos prévios para construir uma representação da situação de comunicação, o que prepara os alunos para a produção inicial. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004)

Na etapa da *produção inicial*, os alunos devem tentar produzir um primeiro texto a partir da situação proposta. A primeira produção exerce a função de regular a sequência didática, pois possibilita ao professor e aos alunos descobrirem pontos fortes e dificuldades destes, de modo que o docente possa adaptar as atividades em função das capacidades reais dos alunos.

Posteriormente, na etapa dos *módulos*, busca-se “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz, Noverraz, Schneuwly 2004, p.87). Decompõe-se a tarefa de produzir um texto para trabalhar, separadamente, seus elementos. Tal decomposição envolve três pontos importantes. Para tanto, o primeiro é trabalhar com os quatro principais níveis na produção textual: representar a situação, criar conteúdos, planejar, produzir o texto. O segundo é variar os modos de trabalho em relação à interação entre alunos (individual, grupos, toda a turma, etc.) e os tipos de atividades, que constituem três categorias principais:

Quadro 1. As três principais categorias de atividades e exercícios.

ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE TEXTOS	
Objetivo:	Características:
Destacar certos aspectos do funcionamento textual, servindo como ponto de referência	Podem ser realizadas a partir: <ul style="list-style-type: none"> - de um texto completo ou de algum fragmento - de um texto autêntico ou fabricado - da comparação de textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes
TAREFAS SIMPLIFICADAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Objetivo:	Características:
Permitir que o aluno concentre num aspecto mais preciso da elaboração textual	São exercícios que impõem ao aluno limites bastante rígidos. Alguns exemplos de tarefas são: <ul style="list-style-type: none"> - reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo - inserir uma parte que falta num dado texto - revisar um texto em função de critérios bem definidos - fazer encadeamentos (encadear uma refutação a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão)
ELABORAÇÃO DE UMA METALINGUAGEM COMUM	

Objetivo:	Características:
Possibilitar que o aluno comente e avalie o próprio texto e o texto de outros.	Ocorre durante toda a sequência, sobretudo ao elaborar critérios bem definidos para a produção textual.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

O terceiro é conscientizar os alunos sobre os conhecimentos adquiridos nos módulos, o que inclui o vocabulário técnico empregado e as regras elaboradas ao longo da sequência. É possível registrar tais conhecimentos de uma forma sintética, como uma lista ou glossário. É o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89) denominam como “capitalizar as aquisições”.

Ainda sobre a elaboração dos módulos, é válido comparar diferenças entre o trabalho com língua materna (L1) e língua adicional/estrangeira¹. Cristóvão e Stutz (2011), ao fazerem uma análise comparativa de SDs de dois materiais didáticos chegam a conclusões importantes. Em relação à L1, há uma maior sedimentação de capacidades de linguagem que possibilita um agrupamento maior e mais complexo de tipos de capacidades nas atividades propostas. Por sua vez, no trabalho com a língua estrangeira (LE), segundo as pesquisadoras:

A LE demanda um ensino sistemático, já que, mesmo havendo um meio repleto de situações em que a Língua Inglesa impera (exemplo: internet, músicas e filmes), o meio social não propicia essa interiorização para o aluno. Além desse fator, podemos acrescentar mais dois: a) o sistema escolar público não assume a necessidade de propor o ensino de inglês desde as séries iniciais e b) o número de aulas de LE é muito menor que o de aulas de L1, o que ocasiona maior dificuldade e distanciamento da LE por parte do aluno. (Cristóvão, Stutz, 2011, p. 38)

Assim, Cristóvão e Stutz (2011) apontam que é necessário preencher lacunas mobilizadas por capacidades linguístico-discursivas, pois muitos dos recursos a elas envolvidos (tais como os lexicais e morfossintáticos) ainda não foram interiorizados pelos alunos em LE.

Por fim, a etapa da **produção final** possibilita ao aprendiz “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.90). Também permite ao professor avaliar os progressos do aluno, assim como ao aluno regular seu próprio processo de aprendizagem.

No Brasil, após grande circulação do procedimento da SD nos últimos vinte anos, O

¹ Em relação à discussão sobre os conceitos de *língua estrangeira*, *segunda língua*, etc., optamos por empregar o termo *língua adicional*, conforme Ramos (2021). Mantivemos o termo *língua estrangeira* nas referências a Cristóvão e Stutz (2011), por ser o termo adotado pelas pesquisadoras.

esquema de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) foi expandido e reinterpretado de diversas maneiras. Segundo Magalhães e Cristóvão (2023), tais reconfigurações da SD se justificam por certos pontos que incomodaram sua realização, tais como a ideia de trabalhar apenas um gênero, a representação linear do esquema e a falta de uma indicação clara do contexto de circulação para a produção final.

Em um ensaio retrospectivo, Magalhães e Cristóvão (2023, p. 100) elencaram uma lista de propriedades das SDs que foram reconfiguradas pelos estudos brasileiros, dentre as quais destacamos: a não linearidade da SD; o papel central do professor como mediador; a ampliação da SD para mais de um gênero, mantendo um gênero como “alvo” e outros como “paralelos” cujo estudo contribua para o repertório do aluno para produzir o gênero-alvo; a escolha de gênero alvo que contemple temas relevantes do contexto social do aluno, “o que confere um caráter mais local envolvendo aprendizagens a partir da comunidade do aluno”; a integração da SD a projetos mais amplos, com objetivos que enfoquem a formação da cidadania sem, necessariamente, priorizar as capacidades de linguagem; a primazia da prática social sobre a escolha do gênero, e não o contrário.

3. Orientações curriculares e interculturalidade crítica

Um outro ponto central na elaboração de SDs é o papel exercido pelas orientações curriculares, que preconizam o ensino de língua inglesa para uma formação intercultural crítica. A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza o papel do inglês para comunicação internacional e propõe uma ampliação de consciência crítica dos estudantes em relação à sua atual posição hegemônica.

Especificamente no contexto paraense, no Documento Curricular do Estado do Pará, adotam-se princípios norteadores que contemplam a sustentabilidade ambiental e o respeito às diversas culturas da Amazônia e suas relações no espaço e no tempo. Com base em Gonçalves (2012), o documento destaca a importância de reconhecer e atender à existência de várias Amazônia: “Todas elas possuem suas especificidades e singularidades, sejam sociais, econômicas, culturais, territoriais, políticas e ambientais, isto é, refletem a interculturalidade do estado do Pará” (Pará, 2021, p. 43). No processo educativo, deve-se respeitar o debate entre identidade, memória e cultura dos diversos povos da floresta, que podem ser exemplificados pelas múltiplas etnias indígenas, os caboclos ribeirinhos etnicamente miscigenados, os quilombolas descendentes de escravizados, os descendentes de imigrantes nordestinos, os

pequenos produtores rurais, dentre outros.

Em sua essência, a interculturalidade envolve a ideia de um diálogo entre culturas, que deve ocorrer de forma equilibrada, sem que uma se sobreponha ou seja marginalizada em relação à outra, mesmo porque, segundo Walsh “nos encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem” (Walsh, 2009). A abordagem intercultural considera necessário enfrentar as questões por trás dessas assimetrias na busca pela decolonização do pensamento.

No contexto brasileiro, autores como Siqueira (2012) discutem como a interculturalidade pode ser incorporada ao ensino de inglês de forma mais crítica e inclusiva. Sugerem práticas pedagógicas que vão além da simples aquisição de unidades linguísticas, incluindo a reflexão crítica sobre as questões culturais, sociais e políticas envolvidas no aprendizado de inglês.

Siqueira (2012) apresenta uma análise sobre a indústria de ensino de língua inglesa, com ênfase na configuração de materiais didáticos. Defende que o conteúdo cultural mobilizado deveria ser trabalhado a partir de materiais diversificados, que contemplem a cultura nativa do aluno, a cultura de países da língua alvo e uma ampla variedade de culturas de países anglófonos e não-anglófonos. Desse modo, o pesquisador critica que em diversos materiais didáticos: “Os aspectos culturais preponderantes ainda são aqueles das culturas hegemônicas [...] Isso sem falar que muitas das atividades propostas não passam de superficialidades sobre outras culturas no intuito de [...] praticar pontos gramaticais ou fórmulas lexicais” (p. 334-335)

5. O Processo de Construção da Sequência Didática do gênero lenda

5.1 A Seleção do Gênero

O processo de criação da SD discutida neste artigo teve início em Araújo (2023), em um contexto no qual a autora estava em processo de formação inicial e tinha o objetivo de preparar materiais didáticos que contemplassem o alunado local, nas zonas urbana e rural do município de Santarém, Pará. O interesse era dar ênfase ao Ensino Médio, o que mantivemos.

Em conformidade com princípios da interculturalidade crítica, buscamos selecionar gêneros narrativos a partir da familiaridade dos alunos da região amazônica, dada a relevância de certas narrativas na cultura local. Partiu-se, portanto, de temas regionais culturais que julgamos acessíveis e de interesse dos alunos.

Dentre esses, destacamos a narrativa do boto, que é anualmente apresentada em um festival regional que ocorre na vila de Alter do Chão. A “Festa do Sairé” teve sua origem em um ritual indígena que foi adaptado por jesuítas para fins de catequização e foi integrando, com o tempo, aspectos africanos e caboclos. Atualmente, ocorrem celebrações religiosas, como as procissões, e profanas, como o Festival dos Botos. Mais recentemente, em outubro de 2024, o governo brasileiro sancionou decreto que reconhece o Sairé como manifestação da cultura nacional (Vieira, 2024).

A partir de tal interesse na cultura local, em uma busca na internet e na biblioteca da universidade local, chegamos a um conjunto de gêneros como lendas, mitos e histórias amazônicas. Em seguida, após um levantamento sobre esses gêneros, encontramos a tese de doutoramento de Coelho (2003), da qual se extraiu o MD como referência principal para a SD.

Coelho (2003) indica que há um sentido mais vago de “LENDA” (que escrevemos com maiúsculas) e um outro, mais específico (que indicamos em minúsculas), que é desenvolvido em sua tese. Para tanto, discute que as noções implicadas nos termos “mitos”, “LENDAS”/“lendas” e “histórias [dos indígenas]” apresentam linhas divisórias relativamente imprecisas. Coelho (2003) afirma que os povos indígenas e os antropólogos se recusam a usar o termo “lenda” por associá-lo a uma falta de conexão com seu povo e aproximar-se do universo da superstição; adotam, por sua vez, o termo “mito” para designar o patrimônio cultural de um povo. Apesar dessa observação, Coelho (2003) propõe a seguinte concepção de LENDA:

[...] as lendas da Amazônia expressam a cultura amazônica. [...] Em sua maioria, são textos que discorrem sobre as origens do universo, da humanidade, dos sentimentos de um povo e da forma como uma sociedade pode se organizar ao eleger os seus valores. São o patrimônio cultural de um povo e se constituem num elemento de coesão social, de agregação e de formação da identidade e do comportamento social de seus membros. (Coelho, 2003, p. 18-19)

Em sua concepção de LENDA, Coelho (2003) atribui ao termo uma conotação positiva e nele aproxima as noções de “mito” e “lenda” discutidas por diferentes estudiosos. Por sua vez, o termo “histórias” é usado por Coelho (2003) para se referir às narrativas mitológicas contadas entre indígenas. Em sua tese, as “LENDAS” (sentido amplo) são agrupadas em “lendas” (sentido estrito, narrativas contadas por qualquer pessoa) e “histórias” (de indígena para indígena).

Assim, selecionamos como gênero alvo o gênero “lenda”, em vez de “história”, devido à familiaridade dos conteúdos dos textos pertencentes ao primeiro gênero. Outro critério que guiou nossa decisão foi a menor extensão e variedade lexical das “lendas”. Buscamos, dessa

forma, evitar um nível de desafio demasiadamente alto que sobrecarregasse os alunos.

Além disso, entendemos que tal discussão encontrada em Coelho (2003) sobre as noções implicadas em termos como “lenda”, “mito” e “história” deve ser conduzida levando em conta o contexto local dos alunos, o que pode implicar questões como: *Qual é a bagagem cultural dos alunos em relação a essas narrativas? Eles têm uma vivência indígena/não-indígena? Como eles se posicionam em relação ao termo “lenda”?* Ademais, consideramos que essa discussão pode ser trabalhada em conjunto com as disciplinas de filosofia, sociologia e/ou história.

5.2 O Modelo Didático do gênero lenda

O MD que adotamos contou, principalmente, com a síntese que fizemos da “caracterização discursiva do gênero lenda” desenvolvida por Coelho (2003, p. vii), que se baseou em textos em português. Em sua tese, a pesquisadora indicou seu interesse em contribuir para a valorização da cultura indígena junto com educadores que visam aproximar os alunos brasileiros à diversidade cultural de nosso país. Entendemos que Coelho (2003) não partiu do conceito de MD, hoje bastante conhecido, por se tratar de um dos primeiros estudos do ISD no Brasil.

Assim, não está explícito em Coelho (2003) se a pesquisadora buscou respeitar os critérios de legitimidade, pertinência e solidarização. Apesar disso, defendemos que é um MD pelos fins didáticos gerais admitidos em seu trabalho. Em suas considerações finais, inclusive, há comentários que consideramos compatíveis com os três critérios de validação didática.

Realizamos, assim, uma primeira síntese a partir da análise do MD em Coelho (2003). Representada no *Quadro 2*, indicamos que os textos apresentam uma distinção entre dois grupos, o grupo 1A e o grupo 1B. Os textos do grupo 1A são organizados predominantemente em uma sequência descritiva, enquanto os textos do grupo 1B seguem uma sequência narrativa. No grupo 1A, a maioria dos textos tem a presença de duas fases da sequência descritiva: o tema e a actualização. Já os textos da sequência narrativa do grupo 1B apresentam uma situação inicial, complicação, ações e situação final. Em ambos os grupos, ocorrem com certa frequência os organizadores temporais e causais. Em relação à coesão nominal, no grupo 1A predominam os mecanismos de apagamento, enquanto no grupo 1B empregam-se as anáforas de substituição. Embora Coelho (2003) não aborde explicitamente os mecanismos enunciativos, é possível notar, em seu estudo, a relevância da voz coletiva por trás das vozes das personagens.

Quadro 2. Análise do modelo didático de lenda em língua portuguesa em Coelho (2003).

Grupo 1A	Grupo 1B
textos predominantemente descritivos que apresentam um ser e suas características Exemplos: Matinta Pereira, Boto	textos narrativos, que apresentam predomínio de uma sequência de ações Exemplos: Vitória-régia, Guaraná
Contexto de Produção*	
<ul style="list-style-type: none"> - Resultado de uma transformação de um contexto anterior, caracterizado por: espaço indígena, em que geralmente um indígena mais velho se dirige a indígenas mais jovens - Emissor/papel social: antropólogos, profissionais da educação, interessados em cultura indígena - Receptor/ papel social: estudantes, interessados em cultura indígena - Suporte: antologias, livros didáticos, websites / Tempo e espaço original geralmente imprecisos - Finalidade geral: divulgar as culturas indígenas - Outras finalidades: (1) recreativa (entreter), (2) explicativa (explicar fenômenos da natureza ou enigmas), (3) argumentativa (orientar moralmente). - Conteúdo temático: seres mitológicos e/ou sobrenaturais, animais, plantas, fenômenos da natureza, referências indígenas/amazônicas de povos, hábitos, lugares, crenças etc. 	
Infraestrutura Geral	
<ul style="list-style-type: none"> - discurso teórico; apresentação dos seres sobrenaturais ou mitológicos: o que são, o que fazem - sequência descritiva apresentada de quatro maneiras, sintetizada conforme a fórmula: [tema] + [aspectualização] e/ou [relacionamento por metáfora e/ou comparação] <p>(não necessariamente nessa ordem)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - narração; narra-se os seres passando por uma experiência de complicação e transformação - sequência narrativa, sintetizada conforme a fórmula: situação inicial + complicação + ações + situação final + fase opcional de comentário (coda) - recorrência de um segmento introdutório do tipo “Conta a lenda que...”.
Mecanismos de Textualização	
<p>Conexão* Organizadores temporais (“quando”, “depois”, “até que”) e causais (“porque”, “visto que”, “uma vez que”).</p>	
<p>Coesão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbos no presente - Recorrência de estrutura como “Quando <u>sente</u> a presença de alguma pessoa, ela <u>solta</u> um assobio” (“quando” + verbo no presente + verbo no presente) <p>Coesão nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> - por apagamento, repetição e substituição - referente às vezes usado para caracterizar 	<p>Coesão verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situação inicial: “antigamente”, “outrora” e “há muitos anos” - Complicação: “um dia” (seguido de “quando”) - Sequência: “depois” - Verbos no passado em diferentes planos (pret. imperfeito para pano de fundo e pret. perfeito para progressão de eventos) <p>Coesão nominal</p> <ul style="list-style-type: none"> - por substituição, apagamento e relativos (transformação do personagem implica na mudança de referente)
Mecanismos Enunciativos*	
<p>Gestão das vozes: Voz do narrador apresentada como uma voz social; voz das personagens apresentada em discurso indireto</p>	

*Dimensões que se referem aos dois grupos, 1A e 1B.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Coelho (2003)

Após estruturarmos o MD, buscamos redirecioná-lo a nosso projeto de classe: propor que alunos brasileiros de Ensino Médio na escola pública, na região amazônica, produzam textos em inglês para serem publicados em um *website*, com o objetivo de divulgar a cultura brasileira a pessoas de outros países. Assim, realizamos um redirecionamento do contexto de produção.

Tal redirecionamento implicou na reavaliação do repertório sociocultural e linguageiro interiorizado pelo interlocutor estrangeiro e possíveis implicações para nosso MD, considerando os critérios de validação didática: *Até que ponto compartilhamos uma bagagem intercultural comum que possamos mobilizar nessa interação? Em que aspectos é pertinente desenvolver os repertórios de nossos alunos para viabilizar essa interação, sem inferiorizar sua identidade brasileira? O que o interlocutor já sabe e ainda não sabe sobre a Amazônia, suas tradições, sobre o gênero lenda?*

Buscando priorizar o contexto sociocultural dos alunos, decidimos fazer uma busca na internet de algumas lendas em inglês que apresentassem um nível pertinente de extensão e variedade lexical e morfossintática. Devido à relevância da lenda do boto, continuamos a busca por um exemplar seu em inglês. Encontramos um relato em quadrinhos que comentava a lenda do boto e o julgamos relevante para incluí-lo na SD, por seu potencial de trabalho com as vozes sociais. Consideramos que as lendas encontradas eram lexicalmente densas e decidimos traduzir a lenda do boto da antologia trazida por Coelho (2003) para o inglês.

A partir da análise das duas lendas em inglês, complementamos o MD de Coelho (2003). Apresentamos apenas as camadas dos mecanismos de textualização, pois foi onde identificamos as maiores diferenças, devido à diferença de língua:

Quadro 3. Mecanismos de textualização em *The legend of Victoria Amazonica* e *The legend of the Boto*

Mecanismos de Textualização	
Conexão*	
Organizadores temporais (“when”), de causa (“because”, “as”) e de contraste (“but”, “however”)	
Coesão verbal	Coesão verbal
<ul style="list-style-type: none"> - Verbos no presente - Advérbios de frequência: “always”, “usually” - Recorrência de estruturas como “<u>When</u> he arrives at the party, he is usually unknown” <div style="background-color: white; padding: 2px; border: 1px solid black; margin-top: 5px;"> (“when” + verbo no presente + verbo no presente) </div>	<ul style="list-style-type: none"> - Situação inicial: “Every night”, “sometimes” - Complicação: “One day” - Sequência: “So”, “and” - Verbos no passado em diferentes planos <div style="background-color: white; padding: 2px; border: 1px solid black; margin-top: 5px;"> (“would”, past simple e past continuous para pano de fundo; past simple progressão de eventos; e past perfect para anterioridade) </div>

Fonte: elaborado pelos autores

Propomos que a construção aprofundada de MDs bilíngues pode contribuir para organizar aspectos interculturais e interlinguísticos nas diferentes camadas da arquitetura textual, a partir de semelhanças e contrastes que podem ajudar na construção de materiais didáticos e na formação de professores.

5.3 O planejamento do trabalho com as unidades linguísticas

Considerando nosso contexto, propusemos organizar as atividades que compõem a SD em 5 semanas, totalizando 10 encontros de 45 minutos. Além disso, inspirando-nos em Cristóvão e Stutz (2011) partimos da ideia de que a “língua inglesa interna” dos alunos merece atenção e consideramos que os alunos em média apresentam nível A2, básico (BRITISH COUNCIL, 2024) e, assim, poderiam produzir um texto de 80-100 palavras. Apresentamos nesta seção a lógica que adotamos e algumas das decisões tomadas ao planejar o trabalho com as unidades linguísticas.

No início do planejamento da SD, buscamos nos orientar provisoriamente pela questão: *O que eu espero que os alunos produzam no fim do projeto?* Tal questão serviu, assim, para garantir coerência ao todo.

Embora só se possa ter contato real com as capacidades dos alunos após a aplicação da produção inicial, consideramos que é possível construir uma ferramenta, que denominamos “quadro de versões”, que pode servir como instrumento regulador nas etapas de planejamento, elaboração e aplicação das atividades da SD. Com esse quadro, é possível planejar sistematicamente a seleção de unidades morfossintáticas e lexicais a serem mobilizadas na língua alvo, em articulação com os conteúdos planejados pelo gênero.

Para a construção do quadro de versões, buscamos simular diferentes níveis de expectativa de texto a ser produzido pelos alunos. Com base no MD, ancoramos nossas expectativas de produção tendo como referência a Infraestrutura Geral. A partir dela, que oferece um resumo do conteúdo planejado, consideramos ser possível ajustar a carga de trabalho com os demais níveis da arquitetura textual.

Portanto, partimos da expectativa de o aluno usar as seguintes estruturas de planificação:

- 1A: [tema] + [aspectualização] e/ou [relacionamento por metáfora e/ou comparação];
- 1B: situação inicial + complicação + ações + situação final + comentário opcional (coda).

Para explorar o potencial da estrutura de conteúdo e sua relação com os itens linguísticos, propusemos a criação de uma versão mínima (1) que consistisse, em até 20 palavras, para servir

como contraste para versões mais desenvolvidas (2) e (3) e para a versão em inglês usada para leitura na SD (Ver Anexo I). Para a realização do GRUPO 1A, elaboramos as versões:

Quadro 4. A lenda do boto: quadro de versões fabricadas a partir de um mesmo plano global.

1. <i>The boto is a dolphin. He transforms into a man that seduces girls and disappears. (14 palavras)</i>
2. <i>The boto is a dolphin that lives in the North of Brazil. At night, he transforms into a handsome man that wears a hat. He goes to parties and dances with a beautiful girl. He gets her pregnant and then he disappears into the river. (45 palavras)</i>
3. <i>Botos are dolphins that live in the rivers in the Amazon. At night, a boto usually turns into a handsome and elegant man that wears a hat. He is considered the Don Juan of the rivers. Usually, he goes to parties and dances with a beautiful girl. She falls in love with him and gets pregnant. Before dawn, the boto disappears, as he goes back to the river. That is why a single mother's child is considered a Boto's child. (80 palavras)</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Identificamos com diferentes recursos gráficos as relações entre as versões acima e a estrutura do MD para 1A: (1) o tema, sublinhado; (2) a *aspectualização* (o que o ser é e faz), com fundo colorido, sendo cada cor indicadora de uma dimensão da aspectualização (**verde** e **amarelo**: o que é, localização, descrição física e de vestimentas; **cinza**: o que ele faz com as garotas); (3) o relacionamento por metáfora ou comparação, em **negrito**.

Entendemos que o quadro de versões pode auxiliar na antecipação de hipóteses sobre as capacidades reais dos alunos. É possível, por exemplo, supor que um aluno apresente uma produção inicial mais próxima da versão 1, enquanto outro produza algo próximo da versão 2. Também pode auxiliar na antecipação do processamento linguístico mobilizado em etapas específicas do plano global. Por exemplo, um terceiro aluno pode produzir um texto com estrutura 1A constituído de segmentos de *tema* próximo da versão 3, e segmentos de *aspectualização* variando entre 1, 2 e 3.

Retomando Henrique (2019, p. 30), para o ISD, “os gêneros de texto constituem formas de mobilizar uma língua natural”. A partir de versões de um mesmo texto, tendo como referência a infraestrutura geral do MD, é possível identificar configurações prováveis da língua natural. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 8) tais mobilizações consistem em operações psicolinguísticas complexas, que integram operações centradas em processos sobre o contexto

de produção e “uma tradução linguística do produto desse tratamento [psicológico] no quadro das oposições lexicais e morfossintáticas da língua natural utilizada”, que evidenciamos abaixo:

Quadro 5: Quadro de oposições linguísticas a partir do segmento discursivo de “aspectualização”.

i.	a	Dolphin			
	a	Dolphin	that	lives	in the north of Brazil
		Dolphins	that	live	in the rivers of the Amazon
	Oposições morfossintáticas: presença/ausência de oração adjetiva, uso de sintagma nominal no singular ou plural (presença/ausência de artigo indefinido, presença/ausência de morfema de plural -s), sintagma verbal no singular ou plural (presença/ausência de morfema 3ª. p. singular -s). Oposições lexicais: possibilidades de escolha de itens lexicais para constituir sintagma adverbial.				
ii.	a			man	
	a	handsome		man	that wears a hat
	a	handsome and elegant		man	that wears a hat
Oposições morfossintáticas: presença/ausência de oração adjetiva, adjetivos no sintagma nominal. Oposições lexicais: possibilidades de itens lexicais para constituir sintagma nominal.					
iii.		He	seduces girls		
		He	goes to parties and dances with a beautiful girl.	He	gets her pregnant [...]
	Usually,	He	he goes to parties and dances with a beautiful girl.	She	falls in love with him and gets pregnant.
	Oposições morfossintáticas: Presença/ausência de modificador adverbial (usually), contraste sintático e semântico entre “he gets her pregnant” e “she gets pregnant”. Oposições lexicais: Diferenças entre a quantidade, variedade e aspectos semânticos dos itens lexicais usados em cada versão.				

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, a partir do quadro de versões, propomos um outro instrumento, um “quadro de oposições”. A partir da sistematização de oposições, foi possível fazermos uma *seleção* sobre quais unidades linguísticas priorizar na SD, buscando atender a prováveis interesses e ajustar a carga conforme suas capacidades. Com a construção do Quadro 5, identificamos que a dimensão *morfossintática* está mais relacionada à coesão verbal/nominal, enquanto o *léxico* emerge da interface entre conteúdo temático e textualização.

No Grupo 1A, por exemplo, entendemos que os segmentos discursivos *tema* e *aspectualização* mobilizam: a construção de sintagmas nominais, que tem um núcleo conectado a artigos, adjetivos, orações adjetivas, etc.; itens lexicais sobre entidades (*Saci*), animais (*beija-flor*), plantas (*guaraná*), descrição física (*que tem os pés para trás*), etc.

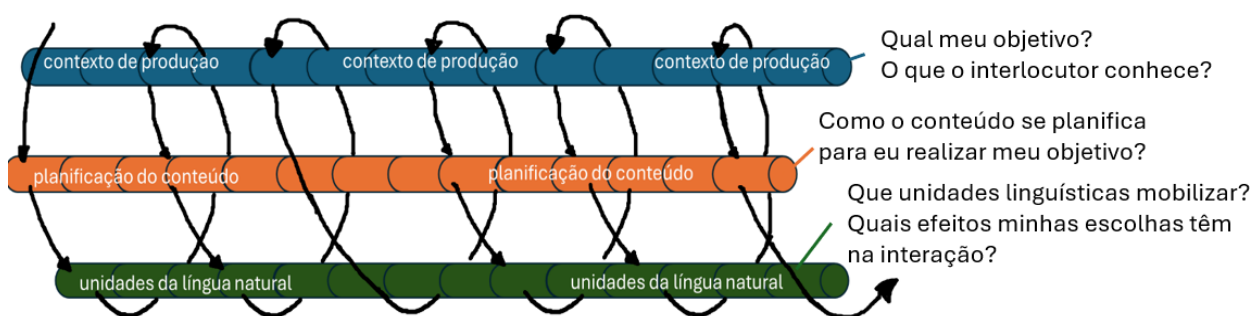
No planejamento da SD, o fato de a mobilização das *unidades linguísticas* estar integrada às operações relacionadas ao contexto de produção auxilia o processo de seleção dessas unidades.

Considerando que o projeto de classe prevê uma interação intercultural, os alunos precisam mobilizar representações sobre a bagagem sociocultural de seus interlocutores.

Por exemplo, residentes de fora da América do Sul não conhecem, provavelmente, a mandioca. Assim, propomos um espaço na SD para discutir estratégias, como: os alunos podem usar um termo em inglês e/ou oferecer explicações sobre o conteúdo ainda desconhecido.

Assim, demonstramos que, na planificação da SD da lenda, ocorre um movimento do (1) contexto de produção à (2) infraestrutura, que guia a mobilização de (3) unidades linguísticas. Depois, volta-se a refletir sobre (4) a adequação ao contexto. No caso de línguas adicionais, essa volta é essencial para pensar estratégias de negociação de sentido intercultural. Representamos esse movimento no esquema a seguir:

Figura 2. A espiral entre contexto de produção, planificação do conteúdo e unidades linguísticas



Fonte: elaborado pelos autores

No esquema, há três eixos paralelos que representam o contexto de produção (azul), a planificação do conteúdo temático (laranja) e as unidades da língua natural (verde). A espiral permite conceber a ideia de volta sem engessá-la: volta-se aos mesmos eixos, mas nunca ao mesmo ponto, pois houve avanço no eixo em relação à experiência anterior.

5.4 A sequência didática: a construção das atividades e exercícios

Em resumo, a estrutura da SD consiste em: (1) apresentação da situação e produção inicial; (2) ênfase no trabalho com o Grupo 1A; (3) ênfase no trabalho com o Grupo 1B; (4) ênfase nos mecanismos enunciativos (sobretudo as vozes); (5) produção final. A partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), buscamos variar os tipos e objetivos das atividades que compõem a SD. Optamos por redigir os enunciados em português, o que entendemos ser mais apropriado para

nosso contexto. Nesta seção, comentamos a construção de algumas dessas atividades, processo que contou com diversos retornos ao MD, ao *quadro de versões* e ao *quadro de oposições*.

5.4.1 Ênfase nas capacidades de ação (contexto de produção)

Tais atividades foram criadas para permitir que os alunos, na apresentação de um problema de comunicação, mobilizassem representações sobre o contexto de produção. Nela, apresentamos questões como: *Qual é a importância das lendas? Quem conta/ escreve as lendas? Em que suporte são encontradas? Qual é o tempo/espço das lendas?* Nos módulos, sempre antes de entrar efetivamente nos textos, propusemos atividades semelhantes.

Abordamos a dimensão intercultural em questões como: *Há um canal no Youtube que contém lendas de todo o mundo narradas em inglês. Em sua opinião, por que um estrangeiro teria interesse em nossas lendas? Qual a importância do contato com textos de outras culturas?* Com elas, visa-se criar um espaço para a valorização da identidade cultural do aprendiz. Outra sugestão é abrir discussão de temas como estereotipação e noções negativas do termo “lenda”.

5.4.2 Ênfase nas capacidades discursivas (infraestrutura geral)

Tais atividades foram criadas para que os alunos realizassem operações psicológicas sobre a planificação do conteúdo em tipos discursivos e sequências. Com esse foco, elaboramos atividades para o resumo do conteúdo temático, como: *Complete o resumo do texto usando as expressões do quadro: her reflection, the goddess Jaci, jumped, etc.*

Com ênfase nas etapas da sequência narrativa, propusemos atividades como: *Releia os excertos extraídos do texto: Qual excerto corresponde à caracterização de vestimentas e/ou acessórios? Qual excerto aborda a caracterização por comparação ou metáfora?*

Outro tipo de atividade semelhante foi: *Observe o resumo em inglês da lenda da Vitória-Régia trabalhado no exercício anterior e indique que etapas do resumo podem ser inseridas em cada fase a seguir: Situação inicial (o estado inicial dos personagens), Complicação (fase em que se cria uma tensão ou perturbação), etc.*

As atividades desta seção buscam auxiliar o aluno a construir a síntese do conteúdo temático e sua planificação. Na categorização de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se inserem em atividades de observação e análise de textos.

Para o resumo das lendas do Boto e da Vitória-régia, numeramos cada etapa do resumo em inglês a ser completado, tendo em vista facilitar sua retomada para o trabalho com a identificação das etapas das sequências e, mais à frente, com as unidades linguísticas.

5.4.3 Ênfase nas capacidades linguístico-discursivas

Conforme indicado por Cristóvão e Stutz (2011), SDs para ensino de língua adicional podem contar com muitas atividades linguístico-discursivas pois recursos lexicais e morfossintáticos ainda não foram interiorizados pelos alunos. Propomos que o levantamento do *quadro de versões* e do *quadro de oposições* ofereça caminhos para possíveis organizações pertinentes dessas atividades. Sua interiorização é fundamental para a mudança de foco ao longo da sequência, passando da observação para a produção.

Um exemplo é o trajeto que adotamos em relação ao verbo auxiliar *would*. Partimos de atividades sobre o contexto de produção, passamos pelo trabalho com a sequência narrativa (conteúdo planejado) para, assim, abordar a textualização da coesão verbal e, mais especificamente, o uso do item linguístico *would*.

Nesse trajeto, primeiro, enfatizamos o papel discursivo de um segmento em questões como: *Qual é a função do fragmento? Indicar a complicação? Apresentar a cena antes da complicação?* Mais à frente, propusemos a reflexão em relação ao valor semântico de *would* naquele segmento, com ênfase na coesão verbal: *Essa forma verbal, no trecho, expressa ação única ou habitual no passado?* Adiante, optamos por retornar da unidade linguística para o gênero, em perguntas como: *Em textos como a lenda lida, como podemos usar a forma verbal *would*?* Assim, busca-se trabalhar relações entre forma (significante) gramatical, significação e uso no gênero.

Ressaltamos que a ênfase desse trabalho com a unidade linguística não foi esgotar suas possibilidades. O uso do *quadro de oposições* permite dosar que dimensões daquele objeto merecem maior atenção em determinado projeto de classe. Por exemplo, não fazia sentido explorar a forma interrogativa de *would*, tampouco enfatizar usar outros sentidos, que seriam menos comuns na lenda. Caso alguns alunos ativessem outros conhecimentos linguísticos sobre aquela forma gramatical, o professor pode esclarecer sobre eventuais confusões.

Propusemos, após trabalhar observação e reflexão, que o *would* aparecesse como suporte em tarefa simplificada de produção textual, em atividades como: *Considerando a situação*

apresentada, escolha uma lenda que tenha uma sequência de etapas (situação inicial, complicação, ações e situação final). Escreva a etapa da situação inicial. O seguinte material pode ser usado: [] was a young girl/boy/monster/woman/. He/She/It was (very) attractive/ ugly, ... He/She/it would sometimes/ always dance/ choose / work / stay / protect / scare..., etc.

Em relação aos mecanismos enunciativos, o ponto central indicado no MD é o da gestão das vozes. Para explicitar as vozes sociais presentes nos textos trabalhados, optamos por trazer um relato em quadrinhos (Athayde, 2017), no qual a autora comenta sobre o amadurecimento de sua compreensão sobre a lenda do boto, como uma possível orientação para jovens se conscientizarem sobre situações de assédio sexual. Também incluímos trechos da tese de Coelho (2003), em que ela traz reflexões sobre as diferenças entre indígenas e não indígenas na relação de pertencimento à natureza, assunto que pode ser explorado à luz de metas atuais de desenvolvimento sustentável (Brasil, 2018) e de valorização das culturas amazônicas (Pará, 2021). A ênfase do terceiro módulo sobre essa discussão buscou abrir um espaço para abordar o potencial de trabalhar o gênero lenda em conjunto com a leitura de outros gêneros que o comentem, de modo a contribuir para a formação crítica do aprendiz.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo relatar e debater o processo de planejamento e elaboração de uma SD para o ensino de inglês por meio do gênero lenda no contexto amazônico. Nossa principal motivação foi contribuir para superar uma lacuna identificada em práticas pedagógicas locais, pela escassez de materiais didáticos que valorizassem o repertório do alunado local.

Consideramos que uma das contribuições deste estudo foi buscar avançar na compreensão da noção de interculturalidade a partir da lente do ISD. Nesse sentido, notamos que um conceito de interculturalidade pode ser proposto no ISD para descrever tanto a interação entre pessoas com pré-construídos oriundos de universos distintos e quanto suas implicações no uso da linguagem. O diálogo com estudos sobre a interculturalidade crítica (Walsh, 2009; Siqueira, 2012) nos parece um caminho promissor. Ademais, aportes dos estudos de tradução também podem contribuir para pensar a construção de MDs bilíngues para o ensino de línguas adicionais.

Ainda sobre a interculturalidade, demonstramos como uma motivação intercultural crítica pode envolver um processo desafiador de seleção do gênero. Nossa motivação de valorizar aspectos da cultura local nos levou a um conjunto de gêneros de fronteiras imprecisas e com

conotações atribuídas conforme diferentes contextos. No caso da discussão sobre as noções de lenda/história/mito, defendemos uma postura de diálogo com o contexto local dos alunos, buscando problematizar possíveis posicionamentos negativos associados ao gênero e contestar eventuais posições hegemônicas.

Apontamos como outra contribuição a busca por facilitar o planejamento do trabalho com as unidades linguísticas, visto que muitos recursos de sistematização linguística ainda não fazem parte do aparato psíquico do aprendiz de língua adicional. Propusemos instrumentos que viabilizem ao educador a organização da morfossintaxe e do léxico, de modo articulado ao gênero, na etapa de planejamento das atividades. A ideia de elaborar e usar como referências o *quadro de versões* e o *quadro de oposições* pode amparar o educador que não tem tempo hábil para elaborar atividades durante a aplicação da SD. Tais instrumentos podem contribuir para a antecipação de soluções para prováveis dificuldades na etapa da produção inicial. Além disso, o movimento espiralado que pode ser mobilizado a partir desses *quadros* viabiliza o planejamento de estratégias de negociação de sentido intercultural.

Por fim, destacamos que pesquisas futuras podem dar continuidade à revisão, criação e aplicação de instrumentos que visem ao trabalho com aspectos interculturais e linguísticos nas SDs de gêneros, em diálogo com os estudos realizados na área do ISD e da Didática das Línguas.

Informações complementares:

a) Declaração de contribuição das autoras e dos autores:

Todos os três autores e autoras participaram do planejamento e redação do presente manuscrito. Renan Viani redigiu as seções 1, 2, parte da seção 3, e partes das seções 5.2, 5.3 e 5.4. Clara Araújo realizou a pesquisa de levantamento bibliográfico na qual se baseia a seção 5.1 e parte das seções 5.2, 5.3 e 5.4. por ela redigidas e, coautoria com Renan Viani. Sílvia Hall fez a revisão bibliográfica sobre interculturalidade e redigiu a seção 4. Todos os autores contribuíram para a escrita da seção de Considerações Finais. Em geral, todos os autores e autoras contribuíram com as seções dos demais colegas, seja por meio de revisão, de redação de alguns excertos ou de seções inteiras. Todos e todas contribuíram para a criação dos quadros e figuras.

b) Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais:

Os dados utilizados compreendem dados abertos publicados anteriormente: estudos acadêmicos e textos disponíveis na internet. A tradução apresentada como anexo foi feita a partir do texto “A lenda do boto” (RULI, sem data), anexo na tese de Coelho (2003). A referência ao texto de Athayde (2020) é de conteúdo aberto publicado na internet.

c) Declaração de conflito de interesse:

Declaramos não haver conflitos de interesse.

d) Avaliação por pares:

✓ **Avaliador 1:** Eliane Fernandes Azzari (aceitar)

Ótima contribuição, muito didática e bem escrita (há pequenas questões de ABNT, breve revisão acertará isso).

✓ **Avaliador 2:** Dilys Karen Rees (correções obrigatórias)

O artigo é de nível excelente demonstrando conhecimento do tópico abordado. Sugiro apenas uma pequena mudança na página 11, "A interculturalidade propõe então, a construção de uma convivência harmônica entre grupos culturais diversos...". Na ótica da visão intercultural crítica não há harmonia, pois é preciso enfrentar as questões de poder e de assimetria abertamente buscando uma decolonização do pensamento. cf Robert Aman (<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:707914/FULLTEXT02>) na sua discussão entre *interculturality* e *interculturalidad* (em português interculturalidade crítica). "interculturalidad is intertwined with an act of restorative justice" (p. 4). Interculturalidade crítica é práxis que busca enfrentar a colonização de povos subalternos que é o caso dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. ; LIMA, F. S de ; SOUZA, R. R de ; AMORIM, N. R. V. ; FREITAS, J. P. M de. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: Vera Lúcia Lopes Cristóvão. (Org.). **Gêneros (textuais/discursivos):** ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. 1, p. 215-245.

ABREU-TARDELLI, L. S.; VIANI, R. B. A seleção de textos para o ensino de conceitos gramaticais na formação de professores de português. In: A. M. de Mattos Guimarães; Anderson Carnin; Eliane Gouvêa Lousada. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco:** reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. v. 1. Araraquara: Letraria, 2020. p. 268-289.

ARAÚJO, C. R. C. **O ensino de inglês por meio do gênero textual lenda no contexto amazônico em Cípoal – Santarém - Pará.** 2023. 34 f. il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Licenciatura em Letras. ATHAYDE, L. **Legend of the Boto Cor-de-Rosa,** 2020. Disponível em: <https://thenib.com/legend-of-the-boto-cor-de-rosa/> Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 de nov. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITISH COUNCIL. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas.** Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr.> Acesso em: 14 nov. 2024.

BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Campinas/SP, Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, J-P. **A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure**. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BRONCKART, J-P : **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Tradução Lidia Stutz. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E. O signo em Ferdinand de Saussure: um campo chave para a chave dos campos. **Traduzires**, v. 2, n. 1, p. 31-53, 2013.

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

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. et al. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas-SP: ALAB/Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

DE QUEIROZ, A. S.; DOS SANTOS, E. C.; DE OLIVEIRA, K. C. N.; DE SOUSA, M. A.; VIEIRA, V. G. B. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 127–141, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/15500>. Acesso em: 31 out. 2024.

DOLZ J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. (org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3ª edição. Editora Contexto, São Paulo, 2012.

GREGGIO, S.; ZAMONER, D. Pressupostos da área de Língua Inglesa na BNCC: apropriação crítica por professores de inglês da Educação Básica. **Trem de Letras**, v. 9, n. 2, p. e022009-e022009, 2022.

HENRIQUE, M. A. B. **Sequências didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica**. 2019.

HITOTUZI, N. Translating a Culture-based Dialogical Approach into ELT Materials for Lower-Secondary Students from Rural Communities in Northern Brazil. **International Journal Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 6, p. 2693-2701, 2016.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão, v. 6, n.3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. As diferentes configurações de sequência didática: do esquema original ao expandido no Brasil. **Revista Raído**, v. 17, n. 44, p. 83 - 106, 2023.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II. Belém: SEDUC-PA, 2021. 522 p.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, p. 233-267, 2021.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92461. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWADE, K. L. ; HITOTUZI, Nilton ; OLIVEIRA, H N . O ensino de línguas estrangeiras na Amazônia: uma educação alicerçada na cultura. In: COLARES, Lília I. S.; PERES, José Roberto, R.; TAMBORIL, M. I. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica**: volume 2. 1ed.Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, v. II, p. 371-743.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354.

UCHÔA, J. M. S.; COSTA, H. J. da S. Estratégias de uso do livro didático de língua inglesa no ensino médio. **Anthesis**, [S. l.], v. 11, n. 21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/7794>. Acesso em: 7 nov. 2024.

VIEIRA, S. Presidente Lula sanciona decreto que reconhece o Saire como manifestação da cultura nacional. **G1 Santarém**, 15 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem->

regiao/noticia/2024/10/15/presidente-lula-sanciona-decreto-que-reconhece-o-saire-como-manifestacao-da-cultura-nacional.ghtml. Acesso em: 11 nov. 2024.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova; ensaio introdutório Sheila Grilo. São Paulo: 34, 2017.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedade: luchas (des)coloniales em nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simon Bolívar e Abya-Yala, 2009.

Anexo I

The legend of the Boto

Legend has it that the Boto, a dolphin found in the rivers of the Amazon, turns into a handsome and elegant young man at night. He leaves the waters to seduce girls who can't resist his beauty and kindness and fall in love with him. The Boto is also considered a protector of women, because when a vessel sinks, if there is a dolphin nearby, he saves their lives by pushing them to the riverbanks.

Their women are seduced on the riverbanks, when they take a bath, or even at parties held in the countryside near rivers. The dolphins go to balls and dance happily with the women, who get involved in their flirting and suspect nothing. However, after they are in love, most of these girls get pregnant by this young man. That is why people consider the Boto the father of all single mothers' children.

The Boto always wears a hat, as people say that his head has a strong smell of fish. When he arrives at the party, he's usually unknown, but soon he manages to seduce a pretty girl and dance with her all night. However, at dawn, he leaves unnoticed, because his charm ends at sunrise, and he has to go back to the river immediately. The Boto, Don Juan of the waters, is a popular figure in Amazonian folklore and is the same dolphin that is seen in Europe and Asia.

RULI, Ângela Maria Minharro. **Lendas Amazônicas** – Obras do Pará. Biblioteca Pública do Pará. s/d. Tradução livre feita por Renan Viani.