

Unidade Curricular

*Línguas Estrangeiras
e InterAÇÃO*

Material de apoio à
ação docente



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

Secretário de Educação e Esportes
Marcelo Andrade Bezerra Barros

Secretário Executivo Planejamento e Coordenação
Leonardo Ângelo de Souza Santos

Secretária Executiva do Desenvolvimento da Educação
Ana Coelho Vieira Selva

Secretária Executiva de Educação Profissional e Integral
Maria de Araújo Medeiros

Secretário Executivo de Administração e Finanças
Alamartine Ferreira de Carvalho

Secretário Executivo de Gestão da Rede
João Carlos Cintra Charamba

Secretário Executivo de Esportes
Diego Porto Perez



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Equipe de elaboração

Roberta Maria da Silva Muniz

Cristiane Gonçalves de Oliveira Andrade

Equipe de coordenação

Alison Fagner de Souza e Silva

Chefe da Unidade do Ensino Médio (GPEM/SEDE)

Ana Carolina Ferreira de Araújo

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio (GPEM/SEDE)

Durval Paulo Gomes Júnior

Assessor Pedagógico (SEDE/SEE-PE)

Revisão

Andreza Shirlene Figueiredo de Souza

Márcia Vandineide Cavalcante



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Sumário

1. Apresentação	5
2. Dialogismo	10
Orientações para realização de atividades	17
Orientações para avaliação	18
3. Intenção discursiva	19
Orientações para realização de atividades	26
Orientações para avaliação	27
4. Contexto de produção e recepção	28
Orientações para realização de atividades	38
Orientações para a avaliação	39
7. Referências Bibliográficas	40



I. Apresentação

*Devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira
(Chico Buarque)*

A unidade curricular *Línguas Estrangeiras e InterAÇÃO* faz parte dos Itinerários Formativos (IF) que, como explicitado no *Currículo de Pernambuco* (2021), configuram-se como uma parte de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local. Esses arranjos viabilizam a construção de conhecimentos, buscando garantir a integração dos saberes, pautados na formação integral do estudante, considerado como centro do processo pedagógico. Todas as ações, portanto, devem estar voltadas para as aprendizagens construídas, avaliadas e reorientadas a partir dos contextos, interesses e necessidades do sujeito em todas as suas dimensões, ponderando não apenas o aspecto cognitivo, mas também social, emocional, cultural, espiritual e físico.

Nesse sentido, no que tange ao ensino de Línguas Estrangeiras (LE), especificamente, inglês e espanhol, a trilha *Línguas e Culturas de Mundo*, na qual oferta-se a unidade curricular *Línguas estrangeiras e interAção*, representa um desses arranjos que compõem o Currículo de Pernambuco. Logo, configura-se como uma proposta para mobilizar os conhecimentos construídos a fim de valorizar a diversidade de saberes e de práticas culturais, buscando promover o (re)conhecimento das plurais e diferentes formas de expressões.

Com isso, espera-se que, ao final do percurso, o estudante seja capaz de “perceber-se enquanto cidadão do mundo, explorando situações comunicativas diversas, priorizando o diálogo intercultural e linguístico, especialmente no tocante



às línguas inglesa e espanhola” (PERNAMBUCO, 2021, p. 375), como consta no perfil do egresso da trilha. Práticas como essas, podem auxiliar o discente a perceber-se como sujeito transformador das dinâmicas sociais.

Um dos pilares da trilha consiste em compreender línguas enquanto ato social, dinâmico e interativo. Isso requer uma reflexão a partir de diferentes textos e contextos que, com base na interculturalidade, buscam promover formas de intervenção que garantam o enfrentamento dos desafios impostos pela contemporaneidade de maneira crítica, criativa e ética.

Nesse sentido, a unidade curricular *Línguas Estrangeiras e Interação*, que poderá ser cursada no segundo semestre do segundo ano do Ensino Médio, emerge com a proposta de uma vivência pedagógica que promova o desenvolvimento de habilidades voltadas à identificação, análise e explicação de *questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem* (MIFLGG07PE). Como também, que neste processo, o estudante seja capaz de *selecionar e mobilizar conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente* (EMIFLGG08PE), conforme indicado nos eixos estruturantes da unidade.

Para tanto, é necessário ampliar a visão de vida e de mundo no que diz respeito às questões que envolvam o estudante enquanto sujeito social e historicamente situado. A fim de garantir uma proposta interdisciplinar, transversal e integradora, elencamos alguns conceitos que podem orientar as atividades sugeridas nesta unidade curricular e, assim, contribuir com a ampliação dos conhecimentos



construídos a partir de discursos em diferentes contextos, tradições e referências socioculturais e, com isso, promover práticas de *Mediação e Intervenção Sociocultural*.

Nesta jornada, seguimos a concepção bakhtiniana de linguagem que considera o **dialogismo**, a **intenção discursiva** e o **contexto de produção e recepção** como conceitos fundamentais. Importa observar que, neste processo, apoiam-se as **relações sociais e de convivência em que o sujeito formula suas falas, redige seus textos e se expressa diante do contexto social, histórico, cultural e ideológico**. Segundo Bakhtin

(2003, p.300), todo enunciado “sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam”.

Pensar no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras numa perspectiva interacionista de linguagem, supõe pensar em um processo dinâmico e interativo e, isso, requer um olhar atento para os aspectos sócio-históricos das diferentes formas de manifestação. Nesse sentido, Luiz Antônio Marcuschi (2016) assinala a importância do papel da linguística aplicada no ensino de línguas, ressaltando a importância de “integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade” (MARCUSCHI, 2016, p. 21). Conforme assinala Marcuschi (2016), o processo de ensino e aprendizagem de uma língua não deve se ater a estruturas linguísticas, logo, é necessário levar em consideração os aspectos contextuais de produção e recepção. Isso implica considerar as dimensões social, histórica e cultural.



Por este prisma, De Nardi (2007) afirma que é necessário “ultrapassar os limites do puramente linguístico e olhar os aspectos da vida do discurso, da língua, que fazem dela um *fenômeno concreto, muito complexo e multifacético*” (DE NARDI, 2007, p. 117). No que tange ao lugar da língua estrangeira, a autora afirma que deve ser visto como um espaço de deslocamentos, de desconstruções; um espaço para o aprendiz repensar o seu próprio lugar. Ao assumir a posição de aprendiz, o sujeito se constitui como “um ser que oscila entre o espaço do materno e o do estrangeiro” (DE NARDI, 2009, p. 184).

Sendo assim, cabe então, conceber a cultura como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Mas, que ideia de cultura vai estar em pauta nesse processo? Atentando para o caráter dinâmico das produções culturais, De Nardi afirma que é fundamental:

[...] compreender a cultura não como um espaço de registros inertes - em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, mas como um *lugar de interpretação*. Assim compreendida a cultura, seu estudo se torna, no ensino-aprendizagem de segunda língua, um momento propício de promoção de deslocamentos, capazes de possibilitar que o aprendiz venha a pensar nos processos discursivos produzidos na língua do outro e no modo como nesses discursos os sentidos são produzidos (NARDI, 2008, p. 54).

Nesta perspectiva, torna-se premente que, na proposta que ora nos ocupa, a saber, a promoção de aulas de espanhol ou inglês priorizando a interação das práticas de linguagem que, enquanto práxis, conformam-se como meio de mediação e intervenção sociocultural, o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção de textos em língua estrangeira, bem como os efeitos de sentido engendrados no processo, levam em conta a dimensão intercultural.



Com base na interculturalidade, buscamos promover formas de intervenção que garantam o enfrentamento dos desafios impostos pela contemporaneidade de maneira crítica, criativa e ética. Isso porque o “inter” do intercultural aludido aqui, mais do que relação, implica uma dimensão constitutiva de práticas e de processos transformadores nas/das dinâmicas sociais.

Desse modo, buscando articular os eixos estruturantes da unidade curricular *Línguas Estrangeiras e InterAção* com protagonismo do sujeito egresso, a referida unidade apresenta na **ementa** o objetivo de mobilizar conhecimentos para propor ações de mediação e intervenção através da:

Análise da intencionalidade discursiva, do funcionamento da língua e dos efeitos de sentido presentes em textos impressos e/ou digitais (entrevistas, debates, propagandas, *podcasts*, entre outros) que circulam em diferentes veículos de comunicação; construção de sentidos a partir do contexto de produção, dialogismo, desenvolvimento das habilidades de produção e recepção de textos em língua estrangeira; e, seleção e mobilização de conhecimentos linguísticos, em língua estrangeira, relacionados com diversas temáticas presentes em diferentes campos de atuação social (família, escola, trabalho, comunidade, entre outros), considerando o léxico pertinente ao contexto discursivo por meio da língua estrangeira.

Portanto, com o objetivo de auxiliar o professor/a nesta jornada, apresentamos, na sequência, os conceitos de dialogismo, intenção discursiva e contexto de produção e recepção de forma mais detalhada.



2. Dialogismo

Tendo em vista que *Dialogismo* é um dos conceitos basilares da unidade curricular *Línguas Estrangeiras e Interação*, expomos, na sequência, algumas considerações que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Primeiramente, gostaríamos de assinalar que “dialogismo” pressupõe “um” que se constitui na relação com “um outro”. A partir das contribuições de Bakhtin e do seu Círculo, a noção de *Dialogismo* ajuda a ultrapassar o puramente linguístico e a olhar outros aspectos, como também ressalta De Nardi (2007): “[...] do discurso, da língua, que fazem dela um fenômeno concreto, muito complexo e multifacético”, pois, “enquanto celebração da alteridade, o dialogismo trabalha a simultaneidade entre o eu e o outro no ato enunciativo, entre o discurso e seus outros” (DE NARDI, 2007, p. 117).

Para ampliar ainda mais o conceito de dialogismo e de relações dialógicas explicitamos abaixo um recorte do estudo de José Luiz Fiorin (2018).

Bakhtin mostra que o *dialogismo* é o modo de funcionamento real da linguagem e, portanto, é seu princípio constitutivo. Os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem. Afirma Bakhtin que “não se pode realmente ter a experiência do dado puro”. Isso quer dizer que o real se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre os discursos é o dialogismo [...]. Como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras [...].



As vozes não circulam fora do exercício do poder, não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer. Além desse dialogismo que não se exhibe no fio do discurso, há um outro, que nele se mostra. É quando as diferentes vozes são incorporadas no interior do discurso. Dizemos que, nesse caso, o dialogismo é uma forma composicional. [...] Na medida em que o texto se torna um enunciado, ele é distinto deste. O texto pode ser visto como enunciado, mas pode não o ser, pois quando o enunciado é considerado fora da relação dialógica, ele só tem realidade como texto [...].

O enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação [...]. Há claramente uma distinção entre as relações entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. (FIORIN, 2018).

Para elucidar a questão trazemos o poema *Satélite*, de Manuel Bandeira, exemplificado por Fiorin (2018) na explanação acerca do dialogismo. Segue o referido poema:

SATÉLITE

*Fim de tarde.
No céu plúmbeo
A Lua baça
Paira*

*Muito cosmograficamente
Satélite.*



*Desmetaforizada,
Desmitificada,*

*Despojada do velho segredo de melancolia,
Não é agora o golfão de cismas,
O astro dos loucos e dos enamorados.
Mas tão-somente
Satélite.*

*Ab Lua deste fim de tarde,
Demissionária de atribuições românticas,
Sem show para as disponibilidades sentimentais!*

*Fatigado de mais-valia,
Gosto de ti assim:
Coisa em si,
- Satélite.*

(BANDEIRA, 1993 apud FIORIN, 2018, p. 182)

[...] Nas linhas de 1 a 6, o poeta constrói uma figura da lua, situando-a no *fim de tarde*, num *céu plúmbeo*, atribuindo-lhe a qualidade de *baça e dizendo que ela paira muito cosmograficamente*. Como cosmografia é a astronomia descritiva, principalmente referente ao sistema solar, o que o poeta quer dizer com *paira muito cosmograficamente* é que a lua está no alto pura simplesmente como astro. Ele sintetiza essa imagem numa palavra: Satélite. Com essa figura, pretende enfatizar o conceito “puro” de lua, despojado de qualquer tipo de associação paralela, sem as impressões sentimentais que ele evoca.



O uso reiterado do prefixo *des*, que indica ação contrária (*desmetaforizada*, *desmistificada*, *despojada*) e a afirmação de que a lua *não é agora* o astro dos loucos e dos enamorados pressupõe que, no passado, ela foi metaforizada, mitificada, considerada como o depósito do velho segredo de melancolia, como um golfão de cismas, como o astro dos loucos e enamorados. A negação, tanto a indicada pelo prefixo *des*, quanto a feita pelo advérbio *não*, implica a presença de duas vozes, dois pontos de vista a respeito da lua: um que a vê como uma fonte e um repositório de sentimentos, de mitos e de metáforas; outro que a considera em sua realidade nua indicada pela palavra *satélite*.

Apesar de essas duas perspectivas estarem delimitadas pela negação, precisamos ainda de nosso conhecimento dos textos literários, para entender bem o que o poeta está refutando. As expressões “golfão de cismas” e “astros dos loucos e enamorados” remetem-nos a uma estrofe do poema *Plenilúnio*, de Raimundo Correia:

Há tantos anos olhos ela arroucados,

No magnetismo do seu fulgor!

Lua dos tristes e enamorados,

Golfão de cismas fascinador.

(Correia, 1979)

Ao opor-se a uma concepção a respeito da lua, atribuída a um literato do passado, podemos concluir não que o poeta esteja lamentando o fim dos bons tempos românticos e criticando a frieza do mundo moderno, mas que é avesso aos exageros sentimentais de uma certa literatura em torno da lua. Quando ele diz *sem*



show para as disponibilidades sentimentais, quer dizer que a lua à qual dirige seus versos não está mais a exhibir-se para pessoas predispostas a vê-la de maneira sentimental. [...] O poeta expõe sua predileção pela concepção moderna (*Gosto de ti assim: / Coisa em si, / Satélite*).

Por meio das negações, e da negação de um texto poético, o poeta circunscreve no texto dois pontos de vista a respeito da poesia. Contesta uma poesia que idealiza a realidade, assume como sua uma concepção de poética como busca da essência da realidade.

Só pode ser considerada intertextualidade a negação explícita dos versos de Raimundo Correia. As outras negações são da ordem da interdiscursividade. No poema de Bandeira, encontram-se dois textos: o de Bandeira e o de Raimundo Correia. O texto de Raimundo Correia tem uma existência como texto fora do texto de Bandeira. É só nesses casos que se deve falar em intertextualidade. Ela é o processo da relação dialógica não somente entre duas “posturas de sentido”, mas também entre duas materialidades linguísticas [...] (FIORIN, 2018, 161-193).

Na sala de aula, as reflexões sobre dialogismo podem ser promovidas a partir do estudo do funcionamento da língua e dos efeitos de sentido presentes em textos impressos e/ou digitais que circulam em diferentes veículos de comunicação como, por exemplo,

entrevistas, debates, propagandas, podcasts, entre outros. Textos com diversas temáticas presentes em diferentes campos de atuação social (família, escola, trabalho, comunidade, entre outros). Veja, por exemplo, como o dialogismo está presente nos textos abaixo:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Imagem 1



Greenpeace, 2002. Fonte: <https://www.greenpeace.org/brasil/>

Imagem 2



Greenpeace, 2019. Fonte: <https://www.facebook.com/greenpeace.international/photos/a.165558403299/10157065568978300/?type=3>



As relações dialógicas que constituem os textos supracitados são percebidas com base no nosso conhecimento sobre o conto infantil e com base no nosso repertório para entender cada um deles. Lembremos que o conto infantil se configura como um tipo de narrativa que:

[...] faz parte da história da humanidade e sempre influenciou o ser humano subjetivamente, ajudando-o a dar significado à sua vida. Tanto as histórias infantis quanto a publicidade objetivam estimular atitudes, crenças e comportamentos do ser humano. Para isso, elas buscam gerar identificação com o leitor/consumidor, fazendo com que ele veja sua própria vida através das situações descritas tanto pelos contos quanto pelos anúncios [...] . (CAMILOTTO Bruna; JUCHEM Marcelo (2012).

Para a compreensão dos efeitos de sentido dos textos acima, é importante saber que eles fazem parte de uma campanha do *Greenpeace*, e que esta é uma organização não governamental internacional cujas ações se baseiam “na identificação dos principais problemas ambientais e criação de campanhas de conscientização para sensibilizar a população através da mídia, pressionando empresas, governo e instituições internacionais a tomarem medidas em prol do meio ambiente” (CAVALCANTI, 2013, p. 44). Isso ratifica que a compreensão dos efeitos de sentido se dá por meio da mobilização de uma gama de conhecimentos.



Orientações para realização de atividades

Por meio da abordagem de diferentes gêneros, o estudante pode refletir sobre as relações dialógicas e da linguagem enquanto prática social. Apenas, como sugestão, os textos supracitados mostram como o gênero anúncio pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em consonância com proposta da unidade curricular *Línguas Estrangeiras e InterAÇÃO*. Leituras de diversos gêneros, como: notícias, documentários, reportagens, entrevistas, artigos científicos, dentre outros, são de grande importância e podem contribuir para o aprofundamento das ideias iniciais. Rodas de conversa também podem servir de

estratégia para a abordagem do conceito em tela, bem como potencializam o registro e a sistematização de ideias que orientarão as próximas ações e serão de suma importância para o desenvolvimento das práticas de escuta, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

O conceito de dialogismo pode ser abordado, por exemplo, por meio de atividades realizadas a partir de situações concretas com diferentes temáticas. Educação ambiental, temática presente nos anúncios explicitados, pode ser uma opção. Acreditamos que a abordagem do conceito de dialogismo aliado a esta e a outras questões contemporâneas são relevantes para propor atividades mobilizadoras. Com isso, os conhecimentos em língua estrangeira poderão ser, efetivamente, construídos e ampliados. Assim, a língua estrangeira poderá ser compreendida como prática social e como forma de mediação e intervenção sociocultural.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Orientações para avaliação

Consideramos a avaliação contínua basilar no processo de ensino e aprendizagem, visando contribuir para a formação integral do sujeito. Assim, para este tópico que permeia esta Unidade Curricular, sugerimos que o professor observe se os estudantes planejam e executam ações de mediação e intervenção por meio de diferentes gêneros textuais que promovam a interação e a atuação social, bem como a utilização dos conhecimentos linguísticos da língua estrangeira em foco, de forma dialógica, enquanto ferramenta de mediação e intervenção.



3. Intenção discursiva

Cientes de que a comunicação é uma ação complexa, dinâmica, interativa e dialógica convém observar a intenção discursiva como um dos elementos constitutivos desse processo. Bakhtin formula que:

[...] em cada enunciado - da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciências ou de literatura - abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 281, grifo do autor).

Endossando a questão, Ingedore Koch (2009, p. 15) assinala que:

À concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem-no social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. Como bem diz Brandão (2001:12), retomando as colocações de Bakhtin (1979):

é um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço



com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer.

Além disso, Beth Brit e Rosineide de Melo (2020) também contribuem para a elucidação de alguns conceitos-chave de Bakhtin e do seu Círculo. Dentre os exemplos dado por estas estudiosas, extraímos o fragmento que aborda um anúncio publicitário veiculado, nacionalmente, pela revista *Veja*. Acreditamos que a questão da *intencionalidade discursiva* pode ser ampliada com a leitura do referido estudo. Segue o texto:

Imagem 3



Fonte: Brit; Melo, 2020, p. 73.



[...] A primeira coisa que se deve considerar é que esse é um enunciado verbo-visual e, portanto, imagens (cores, figuras, lugar que ocupam no espaço enunciativo etc.) e sequências verbais estão inteiramente articuladas, interatuantes, a partir de um projeto “gráfico”, de um projeto discursivo. Por essa razão, para efeito de análise e produção de sentidos, não podem ser “separadas”. Além disso, vale a pena ressaltar que um anúncio vai circular numa importante revista semanal brasileira e não num outro tipo de veículo informativo. Isso conta para a consideração de que é destinado a um determinado público e não a outros [...]. Considerando-se o anúncio como um todo, observa-se que ele mostra a esplendorosa imagem do *Cristo Redentor*, um importante e conhecido monumento brasileiro que, inaugurado em 1931, é considerado um dos principais pontos turísticos do país. Localiza-se no Rio de Janeiro, uma das capitais mais visitadas e que foi sede do governo federal e capital do país no período de 1783 a 1960.

Essa imagem está poeticamente destacada num fundo azul de um céu de entardecer [...] Começando-se de cima para baixo, destacam-se duas sequências verbais em itálico, como se fossem versos [...] com termos semanticamente aparentados: *Abençoado por Deus. Iluminado por nós.* Essas sequências estão situadas, uma logo abaixo da outra, sob o braço esquerdo do Cristo, bem à altura em que a luz mais incidiu sobre a imagem [...] *Abençoado por Deus* restaura a canção de País tropical, do cantor e compositor da época, 1969, se chamava Jorge Ben, e cujos primeiros versos dizem: “Moro num país tropical, *abençoado por Deus* e bonito por natureza”. Assim, a sequência remete não apenas ao monumento do *Cristo Redentor*, mas ao Brasil, a um “país tropical”, à sua beleza ao fato de ser “abençoado”, “divinizado”. Essa intertextualidade, que faz do monumento uma metonímia do



Brasil, evoca também o discurso do colonizador, presente dentre tantos outros, na Carta de Pero Vaz de Caminha. É com esse discurso e com sua instauração no anúncio que o azul celeste, celestial, reconstitui a visão paradisíaca da terra descoberta, redescoberta, iluminada, a “Terra prometida”, o Paraíso Perdido”, retomando discursos fundadores da nacionalidade, da identidade, fortemente presentes no imaginário brasileiro.

Iluminado por Deus, por sua vez, articula-se com a sequência anterior, reiterando-a sintaticamente e estabelecendo o paralelismo entre cada um dos termos: Abençoado/Iluminado; por Deus/por nós. Assim, de um ponto de vista semântico, discursivo, estabelece-se a identidade evidenciada pelos agentes da ação: Deus - abençoa; GE-ilumina [...] Um pouco mais abaixo, precisamente na base do monumento, está estampada a logomarca da empresa que se responsabiliza pela nova iluminação do Cristo, explicando o *nós* presente numa das sequências verbais [...] observa-se que, na mesma edição da revista, a reportagem de capa é dedicada aos eventos relativos à comemoração do aniversário do Brasil em Porto Seguro-Bahia, no dia 22 de abril de 2000 [...] a ligação central diz respeito aos discursos sobre as comemorações dos quinhentos anos, que inundavam o Brasil. De um lado, os festejos. De outro, questionamentos e debates em torno do processo de descobrimento/colonização/tomada/invasão do Brasil pelos portugueses. Nesse sentido, é possível dizer que o anúncio aborda o tema do descobrimento sob o ponto de vista de quem celebra um aniversário, não deixando de mencionar que se trata de um presente ao aniversariante – Brasil: trocar a iluminação (velha) do Cristo Redentor, o principal cartão postal do país, por uma iluminação nova [...]



Assim o anúncio, esse enunciado concreto, essa enunciação publicitária, demonstra um diálogo direto com o momento histórico em que se situa [...] O aspecto comercial – vender produtos de iluminação – é escamoteado em prol da ideia de participação institucional e positiva na melhora do Brasil. A ideia de densa é substituída pela ideia de doação [...] Esse apelo estabelece com o destinatário uma relação que vai numa direção completamente diferente da estabelecida entre vendedor-comprador [...] (BRAIT; MELO, 2020, p. 61-78).

Articulando os textos supracitados com questão da *intenção discursiva* podemos, em linhas gerais, destacar que esta é uma questão complexa, pois envolve vários aspectos entrelaçados. Dentre eles estão a noção de gênero discursivo e de contexto de enunciação e recepção. Para chegarmos à conclusão de que a intencionalidade discursiva do anúncio em tela é “comercial – vender produtos de iluminação”, “escamoteada” na “ideia de participação institucional e positiva na melhora do Brasil”, é necessário ter em vista a concepção de linguagem como interação; a noção de sujeito ativo sócio-historicamente situado e ideologicamente intencionado, e também a consciência de que o texto se manifestou através de uma configuração discursiva relativamente estabilizada no nosso imaginário sociocultural esquematizada, geralmente, com um forte apelo comercial: anúncio.

Considerando os eixos estruturantes desta unidade curricular, bem como o protagonismo do sujeito egresso, é necessário observar que “intervenção” pressupõe a concepção de sujeito em sua inter-relação social. Nessa perspectiva, é necessário considerar que, conforme assinalam Schneuwly e Dolz (2004, p. 63) “Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de



representação-comunicação”. Assim, a linguagem se estabelece entre enunciador e destinatário do texto, para quem o discurso é orientado e estruturado com base em “esquemas de utilização” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 24). Estas contribuições são relevantes e não se distanciam das formulações de Bakhtin acerca da *intencionalidade discursiva*. O referido estudioso expõe que:

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Desse modo, na unidade curricular Línguas Estrangeiras e Interação, os gêneros discursivos, ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), enquanto como prática social intencionalmente realizada, emergem como objetos de ensino e aprendizagem, pois consistem em formas concretas de atuação e intervenção. Além da noção de gêneros discursivos, é importante também observar, conforme observa De Nardi (2007), que:

[...] na construção dos gêneros do discurso, espaço em que se encontram o sujeito e a língua e, por ela, a manifestação de uma variedade de recursos expressivos que não são apenas uma questão de escolha estilística, mas uma forma do sujeito de se situar no espaço do discurso, deixando ver, pelas escolhas lingüísticas, os espaços sociais que ocupa. O discurso está ideologicamente marcado e a língua mostra-se, por ele, como um trabalho de sujeitos e história (DE NARDI, 2008, p. 36).



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Para ampliar ainda mais a noção de intenção discursiva e de como ela pode ser abordada na aula de língua estrangeira, sugerimos a leitura de um anúncio de uma corretora imobiliária do Rio de Janeiro. No anúncio, a empresa retoma um comercial da Semp Toshiba, veiculado na década de 90, em que mostra um suposto vendedor “paraguaio” que parece tentar passar por “japonês”, vendendo produto falsificado afirmando “La gantantía soy yo”.

Imagem 4



Fonte: [Paraquett, 2009](#), p. 14

Ao analisar este anúncio, Paraquett (2009) ressalta que a imobiliária está convidando eventuais clientes a optarem por seus serviços e, para isso, utiliza a frase “Na hora de comprar um imóvel o que vale mais: segurança total ou ‘la garantia soy yo’?”. Na relação estabelecida entre os textos o que fica em xeque é a questão da credibilidade. No anúncio em tela, a intenção discursiva de enfatizar a credibilidade da corretora imobiliária é demonstrada através de recursos linguísticos como o uso da conjunção “ou” que denota separação, alternativa de escolha, o que significa, de acordo com Paraquett (2009), que o enunciador tinha a intenção de apresentar duas alternativas diferentes: ter segurança ou não ter segurança na hora da negociação de um imóvel.



Para a compreensão do sentido texto supracitado, além do conhecimento dos recursos linguísticos, é necessário mobilizar o conhecimento de mundo e, assim, inferir que o poder de persuasão do anúncio em questão também está pautado numa visão estereotipada de alguns brasileiros para com os paraguaios. Mensagens desse tipo não se enquadram na questão do “politicamente correto”. Neste caso, Paraquett (2009) relata que a aula de língua estrangeira seria um momento propício para convidar o estudante a refletir acerca do preconceito, uma questão que afeta diferentes pessoas em diversas partes do mundo, na tentativa de eliminar ou diminuir um discurso que separa.

Orientações para realização de atividades

Como o objetivo da ementa é mobilizar conhecimentos para propor ações de mediação e intervenção através da análise da intencionalidade discursiva, deve ser utilizado os mais diversos gêneros discursivos. Através da abordagem de temáticas relacionadas à contemporaneidade, o estudante pode desenvolver práticas transformadoras que possibilitem meios de analisar, de fazer considerações fundamentadas, de tomar decisões e de ter posições críticas sobre questões da vida pessoal, familiar e da realidade social.

Pensando nisso, poderia convidar alguma autoridade local para falar sobre diversidade cultural, por exemplo. A língua estrangeira entra por meio do léxico da temática e outros gêneros que poderão ser abordados simultaneamente. Para aprofundamento das questões suscitadas em sala de aula, a reflexão poderia dar



continuidade com a opinião de especialistas no assunto através de entrevistas e depoimentos.

A partir da abordagem de textos em língua estrangeira podem ser instigadas discussões com diferentes assuntos e temáticas que permeiam o cotidiano do estudante.

Essas discussões podem também ser desdobradas em depoimentos, debates e, posteriormente, cartazes, panfletos, palestras ministradas por convidados. Atividades como estas mostram como conceitos como “intenção discursiva” e “dialogismo” trabalhados numa unidade curricular de aula de língua estrangeira podem ser essenciais para uma prática docente que prime pela *interação*, reflexão, mobilização e intervenção social.

Orientações para avaliação

O/A professor/a pode durante o processo contínuo de ensino e aprendizagem nesta etapa, avaliar se os estudantes ampliaram seu conhecimento acerca das práticas de linguagem, considerando a intencionalidade discursiva presente em diferentes textos na língua estrangeira em foco, de modo a propor ações individuais e/ou coletivas, fazendo uso do repertório linguístico adequado ao contexto.



4. Contexto de produção e recepção

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade (BAKHTIN, 2006, p. 45).

No currículo de Pernambuco, ratificamos que os sujeitos, em um constante processo de interação mediado pelo diálogo, apoiam-se em suas relações sociais e de convivência cotidiana para formular suas falas, redigir seus textos, produzir cultura e se expressar diante do contexto social, histórico, cultural e ideológico em que vivem, elaborando, assim, discursos. (PERNAMBUCO, 2021, p. 95).

Nesse sentido, a unidade curricular *Línguas Estrangeiras e Interação*, apresenta como possibilidade a oportunidade de ampliar noções de contexto, um dos conceitos basilares na concepção interacionista de língua. Dentre os trabalhos que abordam a questão, citamos os exemplos de Ingedore Koch (2009) e Marcuschi (2008).

Koch (2009) afirma que as concepções de contexto variam. Dentre elas está uma “*concepção standard*: entorno que exerce influência sobre as unidades linguísticas” (KOCH, 2009, p. 27). Além desta aceção, Koch (2009) traz a definição dada por van Dijk (1997). Para este estudioso, contexto é “o conjunto de todas as propriedades da situação social que são sistematicamente relevantes para a

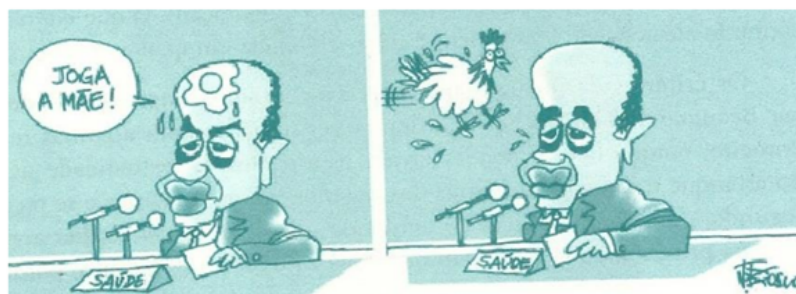


produção, compreensão ou funcionamento do discurso e de suas estruturas” (VAN DIJK, 1997 apud KOCH, 2009, p. 33).

Marcuschi (2008), lembra que na concepção sociointerativa, é importante observar que o contexto situacional não deve ser compreendido como o entorno físico. “Mas, contextualização, em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos os demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). Na sequência, o referido autor endossa afirmando que o aspecto contextual (situacional, social, histórico, cognitivo, enciclopédico) exige conhecimentos de mundo e outros sociointerativos.

Marcuschi (2008) ressalta ainda que o sentido se completa com a participação do leitor/ouvinte. De acordo com o estudioso, autor e leitor de um texto “não estão isolados, seja no ato de produção ou de recepção” (MARCUSCHI, 2008, p. 95). Para exemplificar a questão, ele usa uma charge que tem como personagem José Serra, Ministro da Saúde no ano de 2000, do então Presidente, Fernando Henrique Cardoso):

Imagem 5





De acordo com Marcuschi (2008, p. 94) a interpretação do evento representado pelo texto acima deve levar em conta os seguintes aspectos:

- o personagem em questão (no caso, José Serra, o Ministro da Saúde no ano de 2000);
- a visita desse Ministro a São Paulo e a agressão por ele sofrida com o lançamento de um ovo em seu rosto;
- o ato de lançar ovos, tomates ou tortas em personagens públicos como sinal de protesto não é um ação individual, mas típica de culturas democráticas;
- a situação hilária foi produzida com a dubiedade da interpretação referencial que foi produzida com um "equivoco" referencial de efeitos específicos.

Segundo Marcuschi (2008) “O ato de fala “joga a mãe!” deveria ter funcionado como uma *ofensa*, contudo, um gaiato o interpretou ‘literalmente’ na sua função referencial direta e jogou uma galinha, supostamente a ‘mãe do ovo’ ” . Esse caso é bem ilustrativo, pois nos ajuda a perceber que o elemento linguístico em si não basta para ser interpretado como prática discursiva. É necessário considerar a historicidade, as condições de produção-recepção.

Com base numa concepção interacionista, Marcuschi assinala que a interpretação pode variar: um sujeito “comum”, historicamente e ideologicamente situado, pode interpretar a charge como uma piada e pode dar gargalhadas); José Serra, sujeito que na ocasião estava exercendo a função Ministro (sujeito historicamente situado num contexto institucional, pode excretar o autor da charge, pois pode interpretar como um insulto).



No que tange ao estudo da importância do contexto de produção e recepção cabe ainda acrescentar as contribuições de Brait (2020).

Brait (2020) focando seu estudo em alguns conceitos-chave da “arquitetura Bakhtiniana” observa que:

[...] Esses pressupostos reunidos implicam os discursos e os sujeitos em atividade, em movimentos históricos, sociais, culturais caracterizando uma concepção de linguagem que leva em conta as particularidades discursivas e textuais como forma de recuperar (no sentido de compreender e poder interpretar) contextos mais amplos, quer porque eles estejam indicados de alguma forma nestes textos e nos discursos que o constroem, quer porque o reconhecimento desses contextos permite melhor compreender a discursividade constitutiva desses textos. (BRAIT, 2020, p. 96) [...] Assim, por exemplo, partindo da ideologia de que São Paulo se caracteriza no imaginário brasileiro pela ideologia do trabalho - “aqui se trabalha” - um conjunto de textos visuais, formados basicamente por fotografia e pinturas que têm como tema, que representam sob um determinado ângulo, o trabalho na cidade de São Paulo, podem ser considerados para efeito de análise desse imaginário [...] Apenas a título de exemplo, registro uma conhecida de todos que tem ao mesmo tempo a característica de ser paulistana, paulista e brasileira que é a famosa tela de Tarsila do Amaral, *Operários*, 1933 [...] (BRAIT, 2020, pp. 96-8).



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES

SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Imagem 6



Operários, Tarsila do Amaral, 1933. Fonte:
<http://www.conhecendomuseus.com.br/noticias/1-o-de-maio-tarsila-do-amaral-e-a-obra-operarios/>
Tela citada por Brait, 2020, p.98.

O texto de Brait mostra que os aspectos históricos, culturais e sociais, ou seja, os aspectos contextuais, são indispensáveis para a compreensão do sentido. Para ilustrar a questão, a estudiosa cita a tela *Operários*, de Tarsila do Amaral, uma artista “paulistana, paulista e brasileira”. Segundo Brait (2020, p. 97) a “ideologia do trabalho - ‘aqui se trabalha’ ” associada à cidade de São Paulo no imaginário brasileiro, por exemplo, são dados relevantes e podem ser considerados para efeito de análise.

Outro exemplo de como o conceito de contexto de produção e recepção pode ser abordado, é a partir da escuta do poema-canção *The Impossible Dream*, de Joe



Darion e Mitch Leigh) e do poema-canção *Sonho impossível*, de Chico Buarque de Holanda e Ruy Guerra.

The Impossible Dream

(Joe Darion e Mitch Leigh)

To dream the impossible dream
To fight the unbeatable foe
To bear with unbearable sorrow
To run where the brave dare not go
To right the unrightable wrong
To be better afar than you are
To try when your arms are too weary
To reach the unreachable star
This is my quest, to follow that star
No matter how hopeless,
No matter how far
To fight for the right
Without question or pause
To be willing to march into hell
For a heavenly cause
And I know if I'll only be true
To this glorious quest
That my heart will lie peaceful and calm
When I'm laid to my rest
And the world would be better for this
That one man scorned and covered with scars
Still strove with his last ounce of courage
To reach the unreachable star

Disponível em: *The Impossible Dream* (tradução) - Elvis Presley - letras.mus.br.

Sonho Impossível



(J. Darion - M. Leigh - Versão Chico Buarque e Ruy Guerra/1972
Para o musical para *O Homem de La Mancha* de Ruy Guerra)

Sonhar
Mas um sonho impossível
Lutar
Quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo
Cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã, se esse chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu delirar
E morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão

Disponível em: Chico - Cancioneiro (chicobbuarque.com.br).

Paraquett (2005) faz um estudo comparativo dos textos supracitados e assinala que, na versão em inglês, o “sonho impossível” é vencer o “inimigo” que



impede “alcançar a estrela inatingível” [*To reach the unreachable star*]. No contexto da poesia de Chico e Guerra, deseja-se “tocar o inacessível chão” (Voar num limite improvável / Tocar o inacessível chão). Segundo a estudiosa, a referência espacial de estar no céu ou na terra indica que, “enquanto o poema original busca atingir o que é inatingível por sua própria natureza, na versão em português “o inatingível é atingível, embora implique em muita luta.”.

A estudiosa assinala também que *The Impossible Dream* se orienta para uma luta em nome do “sagrado”, do “glorioso” [*For a heavenly cause / To this glorious quest*], já a versão em português, considerando o contexto de (re)produção, a “paz” só será alcançada depois de vencer muitas “guerras” (Quantas guerras terei de vencer / Por um pouco de paz!). Segue um recorte do referido estudo:

[...] *Sonho Impossível* é um poema feito a partir de *The impossible dream*, de Joe Darion e Mitch Leigh, escrito para o musical *The Man of la Mancha*, 1972, com direção de Arthur Hiller, roteiro de Dale Warsseman baseado na obra de Cervantes, e protagonizado por Peter O’Toole, James Coco e Sofia Loren. No Brasil, o musical foi protagonizado por Paulo Autran, Grande Otelo e Bibi Ferreira, e a direção ficou a cargo de Flávio Rangel. Considerando-se a popularidade dos atores selecionados, pode-se imaginar a repercussão que mereceu, acrescentando-se a isso sua importância no contexto político de repressão em que foi representada. Talvez por isso mesmo, há uma significativa diferença entre os sentidos expressados nos dois textos –o original em inglês e sua adaptação ao português–, o que nos leva a pensar que muito mais do que uma tradução, os autores se valeram do mote sugerido pelo romance de Cervantes, mas de fato se referiam a uma situação política bastante



localizada: o Brasil de 1972 [...] Falar naquele momento, denunciar a arbitrariedade e sonhar com mudanças era o sonho de todos os brasileiros que não faziam parte do sistema ditatorial. No entanto, a censura, atenta, silenciava vozes e impedia movimentos. E é exatamente nesse cenário que o musical de *Dale Warsseman* é transportado ao Brasil e ressignificado por Chico e Guerra. (PARAQUETT, 2005, pp.193-206).

O quadro *Cristo en casa de Marta e Maria*, de Velázquez, pintado em 1618, pode ampliar ainda mais os conceitos abordados nesta unidade curricular, especialmente o de contexto de produção e recepção. Vejamos:

Imagem 7



Diego Velázquez. *Cristo na casa de Marta e Maria*, 1618, óleo sobre tela, 60 x 104 cm. Disponível em: <http://www.nationalgallery.org.uk>

Como o título indica, a obra aborda uma temática religiosa, situação que predominava na pintura de Sevilha na época. A cena principal, no entanto, acontece em um segundo plano da composição, pois pessoas comuns ocupam o primeiro plano. O que Velázquez fez foi trazer o tema religioso para o cotidiano popular da época. Esta abordagem de Velázquez é contrária (e inovadora) àquilo que



caracterizava a pintura de Sevilha. Ele introduziu elementos próprios da pintura de Natureza-Morta, como alimentos, objetos e utensílios domésticos [...] Outra característica da fase inicial é o predomínio das tonalidades sombrias, marrons e sienas, que se contrastam com a luz. A luz, importante elemento visual da arte do barroco, é o que dá ritmo à obra, conduzindo o olhar sobre a composição e aos níveis de profundidade [...] Até os ovos e peixes, ali destacados em uma ação culinária, representam a vida religiosa do povo espanhol da época, são alimentos consumidos durante a Quaresma, época de jejum e de penitência entre os católicos. É uma composição em que a referência de uma vida espiritual se apoia no ser humano [...] Não há estereótipos nos personagens, mas personalidade e sentimentos, reflexos da natureza humana - outra característica da arte barroca. (Texto completo disponível em: http://www.casthalia.com.br/a_mansao/obras/velazquez_casademartaemaria.htm).

Abaixo, segue o fragmento de uma leitura que Paraquett (2004) faz acerca da obra em tela.

[...] É importante que se imagine como este quadro de Velázquez pode ter sido interpretado na sua época. Nunca é muito recordar que a Espanha estava governada por idéias inquisitoriais e que tratar o tema religioso era quase uma obrigação. Mas, os artistas não se sentiam livres para criar sua perspectiva quando este tema era tão limitado pelas regras da Igreja e do Estado. Nesse sentido, *Cristo en casa de Marta*, é uma forma de resistir à censura imposta pela Inquisição. E o segredo está no destaque. É Marta, a cozinheira, a mulher comum quem recebe evidência na tela. De certa forma, Velázquez está subvertendo o discurso bíblico, dando a ela e não a Maria as atenções principais [...] (PARAQUETT, 2004, p. 220).



Orientações para realização de atividades

Nosso objetivo é propor que as aulas de Língua Estrangeira (LE) por meio desta unidade curricular seja um espaço reflexão e intervenção. Acreditamos também que esta é uma oportunidade para abordar, de maneira inter e transdisciplinar temas contemporâneos. Consta no currículo de Pernambuco (2021, p.35) que “devemos considerar a construção das identidades, o contexto das desigualdades e dos conflitos sociais”. Por possibilitar a abordagem da construção histórica, social, política e cultural das diferenças que estão ligadas às relações de poder presentes na sociedade, supomos que sua abordagem em sala de aula pode ser instigante.

Tendo em vista os eixos estruturantes da Unidade Curricular *Línguas Estrangeiras e Interação*, acreditamos que será uma oportunidade para mobilizar os conhecimentos e, assim, contribuir para um convívio democrático com a diversidade humana como requer as habilidades desta unidade curricular. Para tanto, sugerimos as atividades que instiguem o pensamento crítico a partir de diferentes gêneros discursivos e diferentes situações comunicativas.

As manifestações discursivas explicitadas no presente capítulo ilustram, como os conceitos em pauta podem ser abordados sem perder de vista a mobilização de conhecimentos linguísticos, especialmente se tratando da língua estrangeira alvo, proporcionando ao estudante o envolvimento por meio do diagnóstico da realidade em sua dimensão local, regional e global na expectativa de impulsionar (inter)ações de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental.



Orientações para a avaliação

Durante o percurso é necessário observar se os estudantes: identificam a intencionalidade discursiva, o funcionamento da língua e os efeitos de sentido presentes em textos impressos e/ou digitais elaborados em Inglês ou Espanhol; percebem o dialogismo nas relações de sentido estabelecidas entre enunciados; conseguem desenvolver as habilidades de produção e recepção de textos em Inglês e/ou Espanhol; demonstram conhecimento linguístico, na língua estrangeira em questão, relacionando com diversas temáticas presentes em diferentes campos de atuação social; fazem uso da língua estrangeira em questão como ferramenta de mediação e intervenção sociocultural. Tudo isso, sem perder de vista a importância do desenvolvimento de práticas transformadoras por meio das quais os estudantes possam ampliar os horizontes.



7. Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2020. pp. 61-78.

CAMILOTTO Bruna; JUCHEM Marcelo. 2012. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/camilotto-juchem-contos-infantis-na-publicidade.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Campanha de conscientização ambiental: prática social e discursiva na modernidade tardia** / Maria Clara Catanho Cavalcanti. – Recife: O Autor, 2013.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dez. 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**. v.5. n.2. pp.181- 193. Jul/Dez.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B.(org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018, pp. 161 - 193.



**SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO E ESPORTES**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA GERAL DE ENSINO MÉDIO E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
GERÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO**

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MARCUSCHI, Luiz.Antônio. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez 2016.

PARAQUETT, Márcia. Uma integração interdisciplinar: artes plásticas e ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia e SCHEYERL, Denise (Org.) **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, pp.193-220.

PARAQUETT, Márcia. Dom Quixote e a paródia intertextual. In: TROUCHE, André e REIS, Livia (orgs.). **Dom Quixote: Utopias**. Niterói: EDUFF, 2005, p.193-206.

PARAQUETT, Márcia. Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada** (2009) 6.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: a Secretaria, 2021.