

Diálogos Brasil-Itália: uma proposta de sequência didática com textos poéticos

Brazil-Italy Dialogues: a didactic sequence proposal with poetic texts

Francesca Degli Atti  

francesca.degliatti@unisalento.it

Università del Salento, Lecce, Itália

Ormezinda Maria Ribeiro  

aya.ribeiro@yahoo.com.br

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Resumo

Este trabalho fundamenta-se em pesquisas de base teórico-analítica e descritivista das áreas de Literatura e Linguística, desenvolvidas no âmbito do projeto REDE/Itália-CNPq, com o objetivo de descrever ações que concorrem para o ensino do Português Brasileiro (PB) como língua adicional na Itália. Para tal, apresenta uma proposta de sequência didática, baseada em estratégias centradas no texto, a fim de potencializar as aprendizagens dos estudantes para guiá-los no processo de escrita autônoma, em PB. Com foco na intertextualidade, são empregadas atividades que visam à maturação da consciência nos planos linguístico e cultural que contribuem para a criação de textos originais e a exploração do patrimônio literário e cultural como repertório para a construção de significado do texto. Assim, apresenta o desenvolvimento de uma ação conjunta, entre professores de uma universidade brasileira e uma italiana, produto de reflexões e pontos de vista elaborados ao longo das atividades de interação internacional, propostas como ponto de partida para o desenvolvimento de ações experimentais subsequentes e de avanços a serem empreendidos em chave colaborativa entre os integrantes do projeto REDE/Itália e do projeto SIGNO-CNPq/UnB.

Palavras-chave

Sequência Didática. Ensino de Português Brasileiro. Intertextualidade.

Abstract


This work is based on theoretical-analytical and descriptive research in the fields of Literature and Linguistics, developed within the framework of the REDE/Italy-CNPq project. Its aim is to describe actions that contribute to the teaching of Brazilian Portuguese (BP) as an additional language in Italy. To this end, it presents a didactic sequence proposal grounded in text-centered strategies, designed to enhance students' learning and support them in the process of autonomous writing in BP. With a focus on intertextuality, the activities aim to foster linguistic and cultural awareness, encouraging the creation of original texts and the exploration of literary and cultural heritage as a repertoire for constructing textual meaning. The proposal presents the development of a joint initiative between professors from a Brazilian and an Italian university, the outcome of reflections and shared perspec-

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/08/2025

Aprovação do trabalho: 13/10/2025

Publicação do trabalho: 20/04/2026

 10.46230/lef.v17i1.13949

COMO CITAR

ATTI, Francesca Degli; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Diálogos Brasil-Itália: uma proposta de sequência didática com textos poéticos. *Revista Linguagem em Foco*, v.17, n.1, 2026. p. 1-22. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13949>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

tives shaped throughout international exchange activities. These are offered as a starting point for further experimental actions and collaborative advances to be developed by the members of the REDE/Italy project and SIGNO-CNPq/UnB project.

Keywords

Didactic Sequence. Teaching of Brazilian Portuguese. Intertextuality.

Introdução

Este trabalho se insere na colaboração de vários anos levada no contexto do projeto REDE/Itália, “Epistemes e Tradições Linguísticas e Literárias para o Ensino de Português Brasileiro em Contexto Italiano”, e representa um desenvolvimento adicional das atividades realizadas no âmbito da promoção de ações de ensino do português brasileiro (PB) como língua estrangeira, língua adicional ou língua de herança, fundamentadas em pesquisas de base teórico-analítica e descritivista das áreas de Literatura e Linguística.

Partindo dessas premissas teóricas, apresentamos uma proposta de sequência didática em que convergem, fundindo-se, as linhas de ação do projeto REDE/Itália e os paradigmas e práticas metodológicas desenvolvidas no contexto do projeto SIGNO, “Os significantes e os significados do ensino e da produção de textos: pesquisa, ação e reflexão”, baseadas em estratégias centradas no texto, que visam a potencializar as aprendizagens dos estudantes para guiá-los no processo de evolução para se tornarem autores. O foco da intervenção didática são, em particular, as dinâmicas intertextuais que contribuem para a criação de textos originais e a exploração do patrimônio literário e cultural como repertório para a construção de significado do texto. A intenção é despertar dinâmicas para a maturação da consciência nos planos linguístico e cultural, fornecendo aos destinatários da ação didática ocasiões de reflexão e prática criativa que contribuam de forma significativa para o avanço de suas competências, segundo o prisma da tripla dimensão linguística, literária e cultural. A prática didática utiliza métodos e técnicas que privilegiam a dimensão interacional e a participação ativa dos aprendizes, protagonistas do processo.

A proposta é, portanto, o resultado de uma ação conjunta entre professores de uma universidade brasileira e uma universidade italiana, produto de reflexões e pontos de vista elaborados ao longo das atividades de interação internacional, ponto de partida para o desenvolvimento de ações experimentais subsequentes e de avanços a serem empreendidos em chave colaborativa.

1 Para início de conversa: contextualizando o processo

Com o objetivo de descrever ações que concorrem para o ensino do português brasileiro como língua adicional na Itália, bem como o de estabelecer um diálogo profícuo com a equipe de trabalho do projeto REDE/Itália que envolve universidades italianas¹ e brasileiras² e prevê em seu bojo ações conjuntas de pesquisa, ensino, extensão e publicação, neste trabalho apresentamos uma proposta didático pedagógica desenvolvida com estudantes italianos de Língua Portuguesa e Brasileira matriculados nos Cursos de *Laurea Triennale* e *Laurea Magistrale*, ofertados pela Unisalento.

Essa proposta compõe um conjunto articulado de projetos de pesquisa e de pesquisa-ação, no sentido de conhecer descritivamente as multifaces literárias, tipológicas, discursivas e linguísticas que estão na base da sociedade brasileira e, conseqüentemente, da sua língua-cultura, e visa difundir a língua falada e escrita no Brasil e seu grande patrimônio literário e cultural de modo a aumentar a procura pela formação em português como língua estrangeira e língua de herança em contexto universitário na Itália.

Tomamos como ponto de partida pesquisas desenvolvidas na Universidade de Brasília-UnB, que analisam as práticas de sala de aula voltadas ao trabalho com a leitura e produção de textos, com o objetivo de verificar, em relação à prática pedagógica, se as estratégias utilizadas estão capacitando o aluno a produzir textos com coerência, autoria e proficiência e se está havendo um processo de passagem e assunção da condição de transcritor de textos alheios para a condição de autor. Nessa perspectiva apresentamos aos estudantes italianos um painel metodológico que objetiva desenhar uma interface entre a literatura e a produção de textos, ancorada na intertextualidade, sobretudo, empregando a apropriação, destacando as relações dialógicas existentes entre o texto original e as diversas possibilidades de diálogos com outros textos a partir de produções atualizadas.

A atividade visa propiciar a percepção da intertextualidade e o fortalecimento de uma postura crítica frente ao texto, ao tempo em que apresenta aos estudantes italianos a produção literária de poetas brasileiros, oportunizando lhes também a autoria e a autonomia na criação de seus próprios textos, em língua

1 Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti- Pescara -Unich; Università Roma Tre, Università di Pisa-Unipi, Università del Salento-Unisalento, e Università di Perugia.

2 Universidade Federal de Goiás-UFG; Universidade Estadual de Goiás-UEG; Universidade de Brasília- UnB e Universidade Federal do Mato Grosso- UFMt.

portuguesa. Ao compreendermos que a linguagem é essencial para as relações humanas e que a relação entre língua e sociedade apresenta influência mútua, pois é pela linguagem que se estabelecem as relações sociais de poder, consideramos, nessa perspectiva, que o ensino e a aprendizagem de uma língua passam pelo conhecimento de sua cultura que por sua vez está representada, também, pela sua literatura.

Assim, intentamos levar aos estudantes italianos, matriculados em um curso de Língua Portuguesa, uma dimensão prática e criativa dessa língua falada no Brasil, ao tempo em que se vislumbra um intercâmbio de experiências significativas entre esses estudantes e os estudantes brasileiros³, considerando que essa estratégia de ensino é um investimento na promoção interna e externa da Língua Portuguesa.

Assim, o presente estudo desenha uma interface entre a literatura, mais especificamente entre os textos de poetas renomados, e a produção de textos, ancorada na intertextualidade, sobretudo na ocorrência da apropriação, destacando as relações dialógicas existentes entre o texto original e as diversas possibilidades de diálogos com outros textos a partir de produções atualizadas.

Desse modo, por meio de oficinas, a partir das quais os estudantes empregam o recurso da apropriação como forma de conhecer parte do acervo poético brasileiro e português, investigamos os recursos de intertextualidade como um dos fatores que compõem a textualidade, fenômeno primordial para a produção de sentidos, a fim de promover estratégias de ampliação do conhecimento de mundo e literário com a composição de textos a partir da organização sistemática de textos alheios sem que se configure a prática da cópia, plágio ou simples citação.

Após o levantamento sistemático de dados bibliográficos que concorrem para apresentar a intertextualidade como recurso de escrita e de estímulo à leitura de obras poéticas, bem como o desenvolvimento da criatividade e da autoria na produção de textos poéticos, apresentamos a uma turma de 30 estudantes um recorte de produções de alguns autores brasileiros e portugueses.

Levando em conta que quem escreve não escreve no vazio, pois um texto sempre surge do diálogo com outros textos, pretendemos demonstrar que o conhecimento da intertextualidade pode ser amplamente usado para desenvolver a habilidade de aproveitar crítica e criativamente outros materiais interdiscursivos, outros textos, na condução pedagógica a fim de promover o interesse e

3 Esse intercâmbio é parte de um plano de trabalho a ser desenvolvido ao longo dos anos 2024 e 2025, por professores da UnB e da Unisalento.

situações de leitura e escrita ancoradas na produção de textos com recortes de textos de diversos autores que dialogam entre si, ainda que em tempos e situações diversas.

Assim, a percepção dos diálogos criados pela articulação de fragmentos de poemas selecionados, na construção de novos textos, e a habilidade para discernir as diversas vozes que compõem os textos apropriados, capacitam o leitor para uma leitura mais abrangente, tornando-o atento às diversas possibilidades que um texto lhe oferece, posto que esse leitor não se limita a decodificar o que está na superfície textual em uma leitura parafrástica ou parodística, mas consegue ler o implícito, o que não foi dito, contudo que está carregado de significação em uma leitura polifônica.

Essa capacidade de calcular os sentidos do texto se amplia e acontece em diversos níveis, uma vez que a compreensão e interpretação dos sentidos do texto destacam o aspecto interacional da linguagem que implica a bagagem de leituras anteriores que, certamente, ampliará o universo do leitor uma vez que concorrerá para que ele perceba os diálogos entre os textos originais e os intertextos. Isso acrescentará significativamente às possibilidades que o texto pode oferecer em sua interpretação. Assim, o sujeito que enuncia algo se insere na cadeia de outros que já disseram antes dele, pois o discurso é um acontecimento que se faz novo a cada instante.

Então, se compreendermos essa reconstrução de sentidos como parte de um processo, posto que os sentidos se realizam em um contexto, mas não se limitam a ele, podemos promover, na escola, condições mais significativas de leitura. Essa compreensão se estende ao ensino de língua/literatura brasileira a estudantes italianos.

2 O contexto da Unisalento: por uma perspectiva tridimensional sobre a aprendizagem de línguas

Desde sua fundação na década de 1950, a Universidade de Salento, sediada em Lecce, tem sido reconhecida por sua ênfase nos estudos linguísticos, marcando os programas de Línguas Estrangeiras, um dos setores mais antigos da instituição. O português foi introduzido em 1997 e integra hoje o programa de três dos quatro cursos em Línguas Estrangeiras da Universidade de Salento: o LCLS (Línguas, Culturas e Literaturas Estrangeiras) e o STML (Ciência e Técnica de Mediação Linguística), “Lauree Triennali”, cursos de graduação de três anos, e o curso de “Laurea Magistrale”, mestrado de dois anos em Tradução Técnico-Cien-

tífica e Interpretação (TTSI).

O STML visa formar profissionais capazes de trabalhar de forma independente em contextos que exigem assistência linguística para mediação e comunicação em diversos setores e permite a progressão no estudo de português até o mestrado (TTSI). Por outro lado, o LCLS é voltado para a formação inicial de futuros professores de línguas estrangeiras e inclui disciplinas focadas na área da pedagogia e da didática de línguas. Atualmente, a área de disciplinas culturais ligadas ao Português/Brasileiro na Unisalento inclui apenas o curso de Literatura Portuguesa e Brasileira, disciplina oferecida como opcional e apenas no curso STML; portanto, apenas uma parte dos estudantes que aprendem língua portuguesa tem a oportunidade de cursar as correspondentes literaturas, enquanto a maioria continua seus estudos sem ter adquirido nenhum conhecimento sobre a produção literária nos países de língua portuguesa. Isso pode representar uma considerável restrição na formação de especialistas de alto nível na língua estrangeira, que deveriam ser capazes de reconhecer várias tipologias textuais, incluindo as literárias, bem como de produzir textos na língua seguindo as especificações dos diferentes gêneros textuais.

Nossa proposta de atividades é direcionada aos alunos do primeiro ano; isso permitirá avaliar o impacto da ação educativa em um grupo de alunos que inclui estudantes do curso de literatura e, assim, coletar um feedback, impressões em relação ao impacto da intervenção educativa tanto por parte de alunos que demonstrem um conhecimento básico dos fatos históricos e literários do Brasil e de Portugal, quanto por aqueles que apresentam apenas conhecimento nas noções linguísticas básicas. Além disso, trabalhar com os alunos do primeiro ano do curso permite despertar neles um interesse precoce pelas múltiplas dimensões culturais em que a língua está envolvida.

A preocupação é capacitar os alunos a desenvolverem uma crescente conscientização sobre os aspectos relacionados à língua portuguesa, ajudando-os a compreender as dinâmicas de construção semântica que envolvem elementos culturais. Isso lhes permite entender as implicações sociais, culturais e identitárias que permeiam o tecido semântico, tornando-os leitores críticos capazes de identificar e decodificar os referentes nos textos.

Um pleno conhecimento da língua passa necessariamente pela compreensão de sua cultura e dos fatos culturais que a modelam. A educação linguística, conseqüentemente, deve incluir uma atenção especial em relação à dimensão cultural. Segundo Balboni (2008, p. 13), a educação linguística constitui um “conjunto de instrumentos comunicativos, verbais e não verbais, que atuam em um

espaço cultural e segundo regras não só linguísticas, mas também sociais”⁴. Com o objetivo de promover um desenvolvimento harmonioso das competências linguísticas e da consciência cultural dos alunos, nossa abordagem se baseia no conceito de língua-cultura, conforme delineado por Mendes (2011), enfatizando a importância do texto literário na aprendizagem linguística. A estreita relação entre linguagem e cultura, como destacado por Mendes (2011), é fundamental e indivisível. A linguagem age como um filtro por meio do qual percebemos o mundo, moldando nossos pensamentos e ações, tornando linguagem e cultura inseparáveis; desse modo, a “língua [...] é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros”, afirma Mendes, (2011, p. 144).

A literatura, em particular, configura-se como uma expressão significativa dessa conexão, pois por intermédio dela podemos construir significados sobre nós mesmos e sobre o ambiente ao nosso redor. A educação literária, então, nos permite entrar nesse diálogo de forma mais profunda, ajudando-nos a desenvolver uma consciência identitária mais articulada (Spaliviero, 2020; Cosson, 2020). A abordagem pedagógica que defendemos integra, portanto, educação linguística, literária e intercultural (Caon; Spaliviero, 2015), com o objetivo de formar indivíduos completos e altamente proficientes em língua estrangeira, contribuindo para a plena realização de nossos aprendizes. Assim, o enfoque que adotamos está alinhado com os objetivos formativos específicos e as finalidades dos cursos de graduação nos quais o curso de Língua Portuguesa está ativado, que preveem que o estudante, ao final do percurso, seja capaz de interagir em diferentes contextos e situações, com consciência dos usos sociais, culturais e emocionais da língua, orientando-se de forma autônoma e consciente no panorama linguístico e histórico-cultural de referência. Os cursos destacam a dimensão linguístico-cultural das competências comunicativas que os graduados devem ter adquirido, com ênfase na “análise do texto e do contexto semiótico e histórico-cultural e em relação às diferentes tipologias textuais” (STML e LCLS)⁵.

Levando em consideração o exposto, a nossa proposta visa oferecer um modelo de experiência de aprendizagem significativa, que incorpora as linhas

4 Complexo di strumenti comunicativi, verbali e non verbali, che agiscono in uno spazio culturale e secondo regole non solo linguistiche ma anche sociali” (Balboni, 2008, p. 13).

5 Site da Unisalento: www.unisalento.it. Página do STML: <https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi/-/dettaglio/corso/LB19/scienza-%20e-tecnica-della-mediazione-linguistica>. Acesso em: 19/05/2024. Página do LCLS: <https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi/-/dettaglio/corso/LB38/lingue-culture-e-letterature-straniere>. Acesso em: 19/05/2024.

principais promovidas pela tríplice dimensão educativa linguística, literária e cultural. Propomos, assim, atividades articuladas de acordo com o modelo de sequências didáticas (SD) (Zabala, 1998; Casseb-Galvão, Duarte, 2018), com foco na importância do texto literário na formação linguística e (inter)cultural. Explorando o domínio da intertextualidade, os alunos são guiados em um percurso de leitura profunda do texto, por meio da reconstrução de seus níveis de significado e de sua colocação em perspectiva interdiscursiva, para depois alcançar a fase de produção textual. A decifração do texto literário, explorando o potencial expressivo da linguagem, requer a ativação de dispositivos e estratégias de compreensão que demandam o conhecimento dos contextos culturais de referência para acessar os níveis mais profundos de significado. Pela produção textual, o aluno pode, finalmente, apropriar-se das ferramentas introduzidas durante as atividades.

3 A intertextualidade: conceito e desdobramentos pedagógicos

[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade instala-se a de intertextualidade, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (Kristeva, 2005, p. 68).

Buscamos em Kristeva a definição do termo intertextualidade, estabelecendo com ela a correlação ao conceito de dialogismo, com base em seus estudos sobre os trabalhos de Bakhtin (2008). Essa compreensão é fundamental, porque permeia não só a concepção de linguagem, como também a compreensão de mundo e de cultura, condições essenciais para a aprendizagem de uma língua que não a materna. Kristeva (2005) traça duas linhas e mostra como os eixos se encontram, ao analisar a teoria bakhtiniana sobre a dimensão da palavra nos espaços, pois, segundo ela “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto).” Essa autora explicita que no “universo discursivo do livro, o destinatário está incluído apenas enquanto propriamente discurso”.

Nesse sentido, considera que o discurso do destinatário se funde com o do outro livro, com o qual o escritor escreveu seu próprio texto. Desse modo elabora o conceito de intertextualidade, ao apontar onde o cruzamento entre textos trarão, possivelmente, o surgimento de outros textos, demonstrando que no eixo horizontal estão o sujeito da escritura e o destinatário e no eixo vertical se encontram o texto e o contexto.

Assim, na perspectiva de Kristeva, compreendemos que a inserção de um

texto em um novo texto demonstra que o “texto literário é uma rede de conexões” denominada por ela de absorção. Essa conexão explorada por Kristeva é também explorada por Genette que, em *Palimpsestos* (2010) categoriza o mundo das citações e referências. Genette (2010, p. 5), para quem “um texto pode sempre ler um outro, e assim por diante, até o fim dos textos”, não faz uma discussão do que é do campo da Literatura ou da Linguística, entende que “um texto absorve o outro”. Por isso, apoiamo-nos em sua contribuição, trazendo-a também para o campo pedagógico, concordando com esse autor que todas as obras literárias são hipertextos, pois é inerente a elas a evocação de outra.

Nessa esteira, tomamos a intertextualidade como um diálogo entre textos, considerando que essa interação pode aparecer explicitamente ao leitor ou estar de certa forma subentendida, nos mais diferentes gêneros textuais. Assim, para compreender a sua ocorrência em um texto, é imprescindível que o interlocutor tenha uma experiência de mundo e um nível cultural significativos, pois quanto maior o seu acervo de leitura, maior será o nível de apreensão da intertextualidade.

Isso porque o intertexto só se efetiva a partir do momento em que o leitor é capaz de perceber a referência do autor a outras obras ou a fragmentos identificáveis de variados textos. Assim, a intertextualidade assume papéis distintos conforme a contextura na qual é inserida. Portanto, a pressuposta cultura geral relacionada ao uso desse mecanismo literário só se efetiva de forma completa se seu conhecimento for partilhado entre autores e leitores. O conhecimento de mundo, enciclopédico ou literário deve pressupor um nível de compartilhamento possível na interação propiciada pelo escritor/leitor. Nesse aspecto, é mister observar que se não há limite para as esferas do conhecimento que podem ser acessadas tanto pelo produtor do texto, quanto por seu receptor, o intertexto não está somente ligado ao contexto literário. A intertextualidade será possível nos mais variados gêneros, incluindo os não verbais como a pintura, a fotografia, a xilogravura, as tabelas e gráficos, os esquemas, dentre tantos outros.

Jenny (1979) considera a intertextualidade imprescindível para a formação da literatura, pois para esse autor qualquer processo intertextual é caracterizado por um trabalho de assimilação e transformação, sendo essa a própria essência da intertextualidade, e a noção de trabalho intertextual. Segundo Jenny (1979, p. 5), “[...] a obra literária seria muito simplesmente incompreensível, tal como a palavra numa língua ainda desconhecida”. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura numa obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos. Nessa concepção a literatura não pode ser vista como algo fechado em si mesmo nem

o texto como uma entidade autônoma, mas como uma produção inserida na sociedade, na cultura e na história.

Há que se observar que a possibilidade de encontro textual está presente até mesmo na palavra, entendida como a menor unidade do texto e revestida de possibilidades de sentidos variados, tendo em vista que cada palavra traz em si também a carga semântica dos contextos aos quais pertenceu, além de um sentido específico em um determinado texto. Sentidos que não se excluem mutuamente, mas agem por acumulação e dialogam entre si, e se ressignificam.

Essa palavra em sua multiplicidade de significados é, essencialmente, a palavra poética, e é por ela que o escritor participa da história, e se contrapõe-se ou se posiciona em um diálogo contínuo. É pela palavra, pensada e organizada em sua pluralidade de sentidos, que o texto emerge e entra em contato com outros discursos, configurando-se no mosaico de citações sobre o qual nos fala Kristeva que se ancora em Bakhtin que compreende o dialogismo como característica intrínseca à própria linguagem.

Kristeva (2005, p. 67) considera que a palavra poética no texto “pertence simultaneamente ao sujeito da escritura e ao destinatário [...]” e, ao mesmo tempo, “[...] está orientada para o *corpus* literário anterior ou sincrônico [...]”. Portanto, toda linguagem poética é ambivalente, pois ao tempo em que insere o texto na história e vice-versa, guarda sentidos que se deslocam no tempo e não contêm uma verdade absoluta. Por sua vez, Compagnon, em “O trabalho da citação” (1996), usa a tesoura para figurativizar o processo de escolha e separação dos textos que serão apropriados, ou recompostos em outro, e assim compara esse trabalho que transforma fragmentos de textos em outros textos ao de cortar e colar num processo de colagem.

Isso posto, compreendemos a importância da leitura e da multiplicidade de textos para que o diálogo seja sempre possível nas releituras que pode se dar de forma mais implícita ou mais explícita e em diversos gêneros textuais. Considerando que nada do que se diz num texto nasce nesse texto, que, por sua natureza, mantém uma infinidade de relações dialógicas com outros textos, a intertextualidade se apresenta como uma conversa entre textos. É, portanto, o diálogo de um texto com outros textos, pois todo texto é a absorção ou transformação de outro texto, constituindo-se num mosaico de citações, no sentido cunhado por Kristeva. Como uma forma de diálogo entre textos, pode se dar de forma mais implícita ou mais explícita perceptíveis nos mais diversos gêneros textuais.

Reconhecer o intertexto é também perceber a importância do conhecimento de mundo e como esse interfere no nível de compreensão textual, pois

ao relacionar um texto com outro, o leitor entenderá que a intertextualidade é uma das estratégias utilizadas para a construção do próprio texto, uma vez que o intertexto diz respeito à possibilidade de um texto ser criado a partir de outro(s) texto(s), pois quem escreve não escreve no vazio. Então, infere-se que escrever é a habilidade de aproveitar criticamente, criativamente outros materiais interdiscursivos, outros textos. E, por sua vez, quem lê (no sentido estrito do termo) está em situação privilegiada para escrever, uma vez que se apropria, mediante a leitura, de ideias e de recursos de expressão.

Reconhecemos que a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais o conhecimento prévio de outros textos interfere na produção e recepção de um texto. E ela ocorre tanto assumindo a forma, como o conteúdo ou o tipo de texto, quando imitam a forma de outros textos, quando requer do leitor um prévio conhecimento de um texto já tratado em matéria anterior, a exemplo de textos jornalísticos ou quando se relaciona à estrutura que caracteriza cada tipo de texto. Basicamente, encontramos três tipos de intertextualidade: a apropriação, a paráfrase e a paródia, que podem se desdobrar em outras formas de ocorrências.

A apropriação, objeto deste trabalho, ocorre quando um texto é retomado por outro sem nenhuma alteração. Quando há uma retomada literal e idêntica do que foi dito anteriormente em outro texto, todavia, com o propósito de, ao articular os textos, o autor agrupa, transcreve o texto alheio, colocando os significados de uma forma invertida. Assim, não busca reproduzir, como na paráfrase, mas produzir algo novo, diferente, a partir do que está posto, em uma nova construção que modifica os sentidos dos textos originais dos quais se apropriou. Esse recurso pode ser considerado como uma variante de paródia, pois traz em seu bojo uma força crítica. É criativo porque, ao utilizar-se de outros textos, o escritor não busca expropriar a autoria de outrem, mas parte de textos prévios para propor novos sentidos, mantendo a remissão ao autor, ainda que de forma implícita, dando-lhes feições outras que não as originais. E, longe de ser uma cópia, promove o diálogo criativo entre textos, ao incorporar temas, ideias, palavras nos novos arranjos ou deslocamentos, no recorte de uma seleção autoral que desafia o leitor ao resgate de seu acervo de leituras.

Por reconhecer que a intertextualidade propicia um fazer criativo, um diálogo contínuo, dinâmico e tributário de repertórios, temas, textos, gêneros diversos do qual escritores se valem para compor suas peças literárias, entendemos que esse recurso deve ser incorporado ao processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa, com enfoque em propostas interativas a fim de promover a

compreensão da cultura e da língua de uma forma lúdica e criativa.

Assim, propondo atividades que propiciem ao estudante o desenvolvimento da capacidade de identificar um intertexto e, a partir daí, produzir intertextos na interlocução constante com os autores com os quais tiverem contato, será possível ampliar não só o conhecimento literário, mas, sobretudo, o conhecimento linguístico, o potencial criativo, a autoria e a autonomia. Desse modo, o trabalho pedagógico com o intertexto pressupõe a consideração bakhtiniana de que a palavra é dialógica e de que todo texto provém de outros textos, quer orais ou escritos. Nessa perspectiva, em contexto de ensino de Português, para estudantes italianos, o emprego da intertextualidade pode funcionar como um recurso capaz de propagar o saber em diferentes culturas, aproximando extremos.

4 Um texto, dois textos, múltiplos textos: contextualizando a proposta pedagógica

A fim de mostrar à turma um exemplo clássico da ocorrência da intertextualidade sob a forma de apropriação, apresentamos a letra (e a música) da canção Monte Castelo, composta por Renato Russo e lançada no álbum Quatro estações, em 1989, pela banda brasileira, Legião Urbana.

O texto que forma a letra desta canção é a junção de um texto bíblico, que está no Novo Testamento, em I Coríntios 13, atribuído ao apóstolo Paulo, a um soneto do escritor português, Luís de Camões, “Amor é fogo”. A junção dos textos escritos em épocas e por autores distintos formou um terceiro texto, posteriormente musicado, intitulado Monte Castelo. Esse exemplo, clássico de uma canção brasileira, configura-se como um trabalho autoral, caracterizado pela habilidade de articular com coesão e criatividade dois textos de épocas, estilos e autores distintos sem prejuízo da coerência.

Por oportuno, há que se enfatizar a retomada de um momento histórico que une Brasil e Itália no título do texto produzido pela junção dos dois textos originais. E há que se destacar, também, que o processo criativo, de apropriação e (re)construção do texto a partir de dois anteriores não tira do texto gerado a sua originalidade. A escolha do título não foi aleatória, contudo, demonstra em si um conhecimento e uma percepção acerca da História e do sentimento que esse episódio despertou no autor do texto que converge os dois textos que lhe deram origem.

Monte Castelo foi a batalha travada entre as tropas aliadas e o Exército Alemão, ao final da Segunda Guerra Mundial, no Norte da Itália. Seu ponto de

destaque foi a presença da Força Expedicionária Brasileira (FEB) e a tomada de Monte Castello por tropas brasileiras. Para a compreensão da escolha do título há que se buscar na História o sentido e a importância dessa batalha, para relacioná-lo ao texto e à forma como seu autor articulou textos diferentes, visando encontrar um sentido convergente. E isso pressupõe mais do que a habilidade de construir inferências, mas uma interconexão de conhecimentos, considerando que esse exercício possibilita o acesso aos mais diversos textos.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico empregando intertextos torna os conteúdos mais agradáveis, uma vez que podem ser atualizados e dinamizados ao se relacionarem a algo atual e dinâmico que aproxime o aluno de um conteúdo que poderia não ser tão interessante se tratado de forma tradicional. Assim, tendo em vista a possibilidade de refração de outros escritos, posto que todo texto é formado por elementos exteriores e comuns a outros textos e resulta, em sua particularidade, da forma como esses elementos são recombina- dos (Bakhtin, 2008), o estudante é motivado a criar a partir do acervo literário que lhe é apresentado, com os objetivos de: a) estimular o pensamento independente, a criatividade e a capacidade de construir textos coerentes e coesos; b) estabelecer relações de intertexto - entre o texto e outros textos e entre o texto e ilustrações, fotos, imagens vídeos que o acompanham de acordo com a temática; c) apresentar as possibilidades de trabalho com a produção de textos, considerando o autor e o destinatário, a circulação e efeitos pretendidos com a produção textual.

Os artefatos envolvem recursos de ordem material e de ordem conceitual. Os de ordem material compreendem os que servem de subsídio para efetivação do trabalho, tais como livros, documentos, computadores, celulares. Os de ordem conceitual, por sua vez, dizem respeito às vivências e experiências que os professores têm com a escrita e suas implicações e representações nas atividades de trabalho. Como principais artefatos materiais, os professores utilizam livros didáticos, sites, data show, vídeos de you tube, livro de registro de classe, Projeto Político Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar.

As atividades incluem estratégias envolvidas nas práticas de escrita do professor com vistas a atender os objetivos institucionais e do processo de ensino-aprendizagem. São ações reguladas por rotinas e regras que determinam o percurso a ser seguido pelos participantes envolvidos. Dentre as proposições dos docentes, estão a ministração de aulas, atividade, direcionamento para pesquisas, leituras orientadas, atividades avaliativas, seminários e saraus.

5 Proposta de Sequência Didática: pressupostos e implementação

A Sequência Didática (SD) representa um conjunto de atividades estruturadas e articuladas de forma significativa (Zabala, 1998, p. 18; Casseb-Galvão, Duarte, 2018, p. 23) com o objetivo de contribuir para a formação integral do estudante, por meio de experiências vivenciadas e reflexão profunda sobre sua condição como indivíduo e cidadão dentro de um contexto social. O processo baseia-se na interação e envolvimento ativo dos participantes, articulando-se em uma progressão de conteúdos selecionados e organizados para contribuir de forma marcante para a aprendizagem do estudante, por meio da abordagem de temas que envolvem transversalmente várias disciplinas. Em particular, em nossa proposta, entrelaçam-se conteúdos relevantes nos campos histórico, literário, linguístico e cultural.

A implementação da SD combina diferentes práticas pedagógicas para garantir que os alunos se envolvam de forma ativa e cooperativa no processo de aprendizagem. Privilegia-se a escolha de técnicas que incentivam a colaboração e o pensamento crítico, criando um ambiente de aprendizagem que valoriza tanto a autonomia quanto a participação ativa dos estudantes.

A intervenção educativa ocorre em sala de aula, na forma de oficina durante o tempo de aula, e fora da sala de aula, na forma de atividades de pesquisa individual introdutória ao tema tratado. Essas atividades podem incluir a visualização de vídeos e a leitura de artigos encontrados na Internet para serem discutidos em sala de aula com o grupo, seguindo a estratégia da sala de aula invertida. As atividades realizadas durante o tempo de aula são conduzidas de forma dialogada, utilizando técnicas como discussão guiada, tempestade de ideias (*brainstorming*) e aprendizagem cooperativa.

Os materiais apresentados nas oficinas incluem vídeos, áudios e textos em língua portuguesa, com o objetivo de expor o aprendiz a diferentes tipologias de textos, facilitando assim a consolidação das competências linguísticas de forma integrada. O professor atua como condutor e mediador, coordenando a realização das atividades do grupo para promover a participação de todos, e intervém para estimular reflexões e análises, visando apoiar o estudante nas etapas do processo. Na fase de produção textual, pode-se prever a realização de atividades em grupo ou entre pares.

Apresentamos um segmento da SD, elaborado com o objetivo de servir como unidade experimental programada para ser realizada no contexto do Curso de Língua Portuguesa do primeiro ano. O segmento é composto por cinco

encontros de 2 horas cada, totalizando dez horas de aula, além das atividades que os estudantes devem realizar fora do tempo de aula. A atividade é realizada com a disposição em círculo dentro da sala de aula, com exceção das atividades que envolvem a projeção de vídeos. A disposição em círculo (Roffey, 2006) é uma estratégia inclusiva empregada na aprendizagem cooperativa: por meio da organização não hierárquica do espaço da sala de aula, promove-se a interação e ativação de dinâmicas de grupo que aumentam a coesão e a motivação.

Prevê-se a presença de um grupo de aproximadamente 30 alunos do primeiro ano do curso; em caso de participação de números maiores de estudantes, o planejamento do tempo a ser dedicado a cada atividade pode ser reorganizado a fim de deixar espaço suficiente para a interação aluno-aluno/grupo de alunos. As habilidades objeto de intervenção incluem: fortalecimento das habilidades de leitura e audição, compatíveis com o nível linguístico dos alunos do primeiro ano; produção escrita, também com referência à competência textual, como capacidade de organizar o texto em função de contextos específicos; produção oral em apresentação e interação entre pares; competência literária, com referência específica aos tipos de texto selecionados (soneto camoniano, texto bíblico); competência intercultural, com referência à capacidade de entender e comparar os fenômenos de língua-cultura abordados durante as atividades com suas próprias experiências e o contexto de língua-cultura de origem do aprendiz.

Os conteúdos são explorados de forma interativa e colaborativa, com uma abordagem orientada para o aluno; nesse sentido, recorrendo-se a técnicas que incluem: discussão guiada, para ativar os recursos do grupo em função de um raciocínio coletivo, envolvendo aspectos cognitivos, metacognitivos e emocionais e guiando a discussão para níveis progressivos de aprofundamento e complexidade de exposição (Parmigiani, Gozzi, 2017); aprendizagem cooperativa (*cooperative learning*) (Vescini, 2004), com técnicas e estratégias que utilizam de forma produtiva as dinâmicas do grupo (círculos de discussão, análise cooperativa do texto, escrita colaborativa); sala de aula invertida (*flipped classroom*), para a participação ativa e propositiva dos alunos; *brainstorming*, para recuperar e organizar os conhecimentos prévios dos participantes; leitura coletiva (em voz alta). Para coletar dados úteis para o desenvolvimento e implementação do modelo de SD proposto, a unidade experimental prevê uma articulação diferente para os alunos de Língua Portuguesa que também atendem às aulas de Literatura Portuguesa e Brasileira. Para coletar dados úteis para o desenvolvimento e implementação do modelo de SD proposto, a unidade experimental prevê uma articulação dife-

rente para os alunos de Língua Portuguesa que também atendem às aulas de Literatura Portuguesa e Brasileira.

6 Articulação das atividades

6.1 Encontro 1: Atividades preliminares⁶

O primeiro encontro é elaborado de forma a oferecer dois percursos de acesso diferenciados à experiência da oficina sobre intertextualidade. O objetivo do encontro é chamar a atenção dos alunos para a densa rede de referências culturais em que estamos imersos e fornecer-lhes conhecimentos introdutórios sobre os referenciais culturais introduzidos durante a oficina. Os alunos são divididos em dois grupos: estudantes de Língua Portuguesa e estudantes que cursam também Literatura Portuguesa. Em ambos os grupos, a atividade parte do conhecimento comum baseado no estudo escolar da história, cultura e literatura italiana, evocando os conhecimentos relativos à época do Renascimento e à visão renascentista do homem e do mundo. A discussão inicial é conduzida por meio da técnica de *brainstorming*, usando como ponto de partida o desenho conhecido como “O Homem Vitruviano” de Leonardo da Vinci; as características do Renascimento Português são introduzidas intermédio da técnica de discussão guiada, usando como ponto de partida um mapa da Viagem de Vasco da Gama. São utilizados imagens e materiais de áudio e vídeo para apresentar o poeta Luís Vaz de Camões e o contexto histórico e literário em que ele viveu e escreveu. As atividades programadas com o grupo de estudantes que não cursam literatura são organizadas de forma especular (Quadro 1), com uma reformulação dos conteúdos, visando enfatizar a presença de Camões na cultura brasileira, enquanto as atividades elaboradas para os estudantes que cursam literatura contemplam um estudo mais aprofundado da obra camoniana e incluem a produção lírica, tratada por meio da visualização de vídeos e da audição de poemas recitados por atores profissionais. Em ambos os casos está prevista uma atividade em grupo projetada para favorecer a interação entre pares e a expressão individual.

6 Atividades de audição, *brainstorming*, discussão guiada, leitura silenciosa, leitura em grupo (em voz alta), atividade em grupo, pesquisa individual (sala de aula invertida).

Quadro 1 – Atividades do Encontro 1 (articulação diferenciada)

Alunos de Língua Portuguesa e brasileira que cursam Literatura Portuguesa e brasileira	Alunos do curso de Língua Portuguesa e brasileira que não cursam Literatura Portuguesa e Brasileira
Aprofundamento sobre a produção literária camoniana: Áudios poéticos ⁷ , <i>Brainstorming</i> com análise contrastiva dos poemas e discussão guiada sobre a produção lírica camoniana; comparação com o soneto petrarquiano.	Presença de Camões na cultura brasileira: Leitura de excertos do artigo de Gilberto Mendonça Teles, O Mito Camoniano - A Influência de Camões na Cultura Brasileira ⁸ ; discussão guiada para incentivar os alunos a formularem comentários sobre a relação entre a cultura portuguesa e a cultura brasileira.
Leitura silenciosa de poemas camonianos selecionados. Os estudantes são divididos em quatro grupos e é pedido que escolham os poemas que sentem mais próximos de sua experiência e sensibilidade e que se preparem para expor aos outros grupos as razões da escolha. Leitura coletiva de poemas camonianos escolhidos pelos alunos e compartilhamento de impressões e comentários.	Os participantes são divididos em cinco grupos para discutir brevemente as cinco linhas de influência camoniana na cultura brasileira, como destacadas por Teles (1980): tradicional, didática, epilírica, humorística, “oficial”. Aos grupos também é pedido sugerir um escritor ou poeta de língua italiana com influência semelhante na cultura italiana. Os resultados são apresentados aos outros grupos na forma de discussão dialogada.

Fonte: elaboração própria.

No final do encontro, a ambos os grupos é atribuída uma pesquisa em formato de sala de aula invertida sobre o Canto V da *Divina Comédia* de Dante e sobre as canções contemporâneas que têm referências a obras da tradição literária italiana.

6.2 Encontro 2: Oficina sobre intertextualidade - parte teórica

O segundo encontro é destinado à conceituação teórica acerca da intertextualidade, com ênfase à ocorrência da apropriação, a fim de que os estudantes tenham uma compreensão da base que fundamenta o tema e estabeleçam a relação teoria e prática, compreendendo, pelo prisma apresentado que a leitura é um ato dinâmico e criativo do qual participam autor(es) e leitor(es) de forma

7 Esparsa: Ao desconcerto do mundo (fonte: <https://youtu.be/aZ10dUEGG3Y>); Soneto: Quem diz que Amor é falso ou enganoso (fonte: <https://m.youtube.com/watch?v=JbX5UWJn8po>).

8 *Rev. de Letras*, Fortaleza, 3/4 (2/1), jul./dez. 1980, jan./jun. 1981, pp. 44-72; disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3035/1/1980_Art_GMTeles.pdf.

cooperativa e processual sem desvincular o processo histórico que permite a formulação e confronto de ideias, obtidas nas leituras de mundo. Nesse momento é apresentada uma visão teórica que reconhece a leitura como um processo que transcende ao próprio texto, cuja compreensão implica a percepção das relações entre texto, contexto e intertexto e que estabelece o fio base para a produção textual em qualquer gênero. A leitura, nesse viés, não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo fabricado, antes mesmo de sua convenção. O que é mister considerar também o que não só é imanente ao texto, mas que o circunda, tecendo a sua rede de significações.

6.3 Encontro 3: Oficina sobre intertextualidade - produção de textos

Estabelecida a relação entre os elementos da leitura, a intertextualidade e a produção textual, como elementos essenciais para a formação de um leitor crítico, o qual se apropria e se serve de uma leitura, nota os diálogos intrínsecos e sutis nas suas variadas intertextualidades, como estímulo, nesse momento, é apresentada aos estudantes uma coletânea de textos dos autores selecionados, bem como seu registro bibliográfico a partir da qual os estudantes são motivados a realizar, com o concurso da apropriação, a sua própria produção, fruto das outras leituras e do seu conhecimento literário.

Assim, tomando como exemplo a composição *Monte Castelo*, os estudantes são convidados a selecionar e a organizar partes ou o todo de dois ou mais textos, para comporem um texto próprio a partir dos fragmentos articulados dos textos previamente escolhidos. A atividade consiste basicamente em juntar os fragmentos textuais com a devida coesão de modo a torná-los um todo significativo e coerente.

6.4 Encontro 4: Oficina sobre intertextualidade - socialização /apresentação dos resultados

A socialização é o momento em que os estudantes compartilham as suas produções e conversam sobre o processo: o que motivou as escolhas dos textos originais, suas experiências com os autores em diálogo, as dificuldades encontradas com a composição do texto criado com a articulação autoral de dois ou mais textos, sem que isso se configure apenas uma mera cópia ou reprodução de textos alheios.

6.5 Encontro 5 - (Auto)avaliação e consolidação

A avaliação do impacto das atividades propostas em termos de consciência cultural e competência linguística engloba a leitura de textos, a escrita de um breve comentário e a produção de um breve texto original, cujo gênero é de livre escolha pelo estudante, seguidos por 10 perguntas de autoavaliação e uma pergunta final de avaliação do processo. A proposta de escrita não visa unicamente à aferição formal da qualidade textual, mas sim à aplicação dos saberes adquiridos na análise e na produção de textos, com intenção comunicativa e função discursiva. Ainda que não haja atribuição de nota, a produção escrita é observada e considerada como parte do processo avaliativo, de forma formativa e reflexiva. O que é requerido do aluno é que ele se desafie. As informações mais relevantes são as respostas e considerações das últimas solicitações. De fato, esta última etapa tem como objetivo consolidar o processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento da autonomia crítica do aprendiz, levando a aquisição de conhecimentos, estratégias e técnicas introduzidas durante as atividades ao nível de reflexão metacognitiva. Essa dimensão é observada nas respostas às perguntas finais de autoavaliação, nas quais o estudante é convidado a refletir sobre suas escolhas, dificuldades e aprendizagens ao longo do percurso.

A sessão começa com a audição da música *Os Argonautas* de Caetano Veloso. Posteriormente, são realizadas as atividades resumidas no Quadro 2:

Quadro 2 – Atividades de (Auto)avaliação e Consolidação

(1) Leia os materiais fornecidos e escreva um breve comentário aberto.

São disponibilizados aos alunos os seguintes materiais: a) Letras de *Os Argonautas* de Caetano Veloso⁹; b) verbete enciclopédico “navigare necesse est, vivere non necesse”¹⁰; c) G. D’Annunzio (excerto): *Alle Pleiadi e ai fati*¹¹; d) F. Pessoa (excertos): *Navegar é Preciso*¹²; e) F. Pessoa: *Pertenço a uma geração que herdou a descrença*¹³ e f) Letras de *Os Argonautas*.

9 Disponível em: <https://www.musixmatch.com/pt/letras/Caetano-Veloso/Os-argonautas>. Acesso em: 19 maio 2024.

10 Disponível em: <https://www.treccani.it/vocabolario/navigare-necesse-est-vivere-non-necesse/>. Acesso em: 19 maio 2024.

11 Gabriele D’Annunzio, *Alle Pleiadi e ai fati, Laudi del cielo, del mare, della terra e degli eroi*, Libro Primo - Maia. Milano, Fratelli Treves Editori, 1908, p. 1; Disponível em: <https://archive.org/details/laudidelcielodel01dann/page/n13/mode/2up>.

12 Fernando Pessoa, fonte: <https://painel.livros.leiamais.uol.com.br/meus-livros/11255/390567>. Acesso em: 19 maio 2024.

13 Fernando Pessoa [Bernardo Soares], *O Livro do Desassossego*, disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/1221>. Acesso em: 19 maio 2024.

(2) Escreva um breve texto original com base nos materiais fornecidos, utilizando as técnicas e estratégias exploradas durante as atividades.

(3) Responda com um número de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente):

Ao final das atividades, você acredita ter adquirido...

- uma maior competência em decifrar referências literárias e culturais? (1–5)
- estratégias úteis para fins de análise de texto e do contexto semiótico e histórico-cultural? (1–5)
- maior capacidade de me orientar de forma autônoma e consciente no contexto linguístico, histórico, literário e cultural brasileiro e em língua portuguesa? (1–5)
- maior habilidade em identificar relações de intertexto? (1–5)
- conhecimento aprofundado sobre os processos criativos baseados na intertextualidade? (1–5)
- maior conhecimento em relação às diferentes tipologias textuais? (1–5)
- maior capacidade de refletir criticamente sobre a língua e a construção da textualidade? (1–5)
- ferramentas úteis para construir textos de forma criativa, coerente e coesa? (1–5)
- competência mais elevada na produção de textos em língua portuguesa? (1–5)
- conhecimentos e competências relevantes em relação à língua-cultura brasileira? (1–5)
- Por fim, considerando o conjunto das atividades propostas, você considera o percurso uma experiência de aprendizado significativa? (1–5)

Pode adicionar um comentário livre: _____

Fonte: elaboração própria.

Ao final da compilação do material, é reservado um espaço para discussão e troca de opiniões e comentários sobre as experiências vividas.

Considerações finais

O trabalho apresentado é fruto de uma colaboração de longo prazo no âmbito do projeto REDE/Itália, visando o ensino do português brasileiro em contexto italiano. Fundamentado em pesquisa teórica e descritiva das áreas de Literatura e Linguística, busca-se estimular nos alunos não apenas a compreensão analítica, mas também a produção textual. A proposta de sequência didática, que integra os paradigmas do projeto REDE/Itália e do projeto SIGNO-CNPq/UnB, visa potencializar as aprendizagens dos estudantes, guiando-os no proces-

so de evolução para se tornarem autores, especialmente por meio das dinâmicas intertextuais.

O contexto da Universidade de Salento, com sua ênfase histórica nos estudos linguísticos e a introdução do português desde 1997, oferece uma base sólida para o desenvolvimento das atividades propostas. A situação dos cursos de Língua Portuguesa e Brasileira na Unisalento é marcada por um elevado número de inscritos, provenientes de cursos de graduação que não oferecem igual acesso a conteúdos culturais. A limitada oferta de disciplinas culturais pode restringir a exposição dos alunos aos aspectos literários e culturais e pode comprometer o alcance de altos níveis de competência linguístico-cultural. A proposta de atividades busca preencher essa lacuna, oferecendo uma abordagem pedagógica integrada que enfatiza a interconexão entre linguagem, literatura e cultura. Por meio de uma sequência didática cuidadosamente elaborada, os alunos são incentivados a explorar o potencial expressivo da língua portuguesa e sua inserção em contexto cultural brasileiro.

Em síntese, a proposta da SD visa à inovação no ensino-aprendizagem da língua, utilizando práticas pedagógicas baseadas em teorias consolidadas, mas ajustadas às demandas contemporâneas da educação linguística, incorporando abordagens centradas no estudante, a promoção da inclusão cultural e o desenvolvimento de competências metacognitivas. Considera-se que a SD oferece uma abordagem reflexiva, em que as práticas de ensino são repensadas e ajustadas às novas realidades educacionais e culturais, promovendo um espaço para a evolução contínua da prática pedagógica.

Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BALBONI, P. E. **Fare educazione linguistica**. Torino: UTET, 2008.
- CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. Funcionalismo clássico aplicado ao ensino. In: CASSEB-GALVÃO, V. C.; NEVES, M. H. M. (Org.). **O todo da língua** - teoria e prática do ensino de português. São Paulo: Parábola, 2018. p. 35-57.
- CAON, F.; SPALIVIERO, C. **Educazione linguistica, letteraria, interculturale**: intersezioni. Torino: Loescher/Bonaccì, 2015.
- COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

JENNY, L. A Estratégia da Forma. Intertextualidades. **Poétique – Revista de teoria e análise literária**. n. 27. p. 5-27, 1979. Coimbra: Livraria Almedina,

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In*: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas/SP: Pontes, 2011. p. 139-158.

PARMIGIANI, D.; GOZZI, A. La discussione guidata come strategia didattica per imparare a pensare. **Pedagogia più Didattica** - Teorie e pratiche educative, v. 3, n. 2, p.1-7, Ottobre 2017.

ROFFEY, S. **Circle time for emotional literacy**. London: Sage, 2006.

SPALIVIERO, C. **Educazione letteraria e didattica della letteratura**. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2020.

VESCINI, C. L'apprendimento cooperativo in classe. *In*: VESCINI, C. (Org.). **Uno a casa, tre in viaggio. Il Cooperative Learning**: riflessioni e pratiche educative. Bologna: IRRE Emilia Romagna, 2004. p. 10-16.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Francesca Degli Atti - Doutora em Studi Letterari, Linguistici e Culturali, UNISALLENTO. Professora do Dipartimento di Studi Umanistici da Università del Salento (Unisalento), Lecce, Itália. E-mail: francesca.degliatti@unisalento.it. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8505883613076954>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-9863-237X>.

Ormezinda Maria Ribeiro - Doutora em Linguística e em Língua Portuguesa – UNESP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB); Brasília-DF. E-mail: aya.ribeiro@yahoo.com.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1303707962390972>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-5911-3005>.