



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

**PAULO EUGÊNIO RIFANE DE SOUSA**

**UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICO-DISCURSIVA DE *AS  
AVENTURAS DE NGUNGA* PARA O 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA  
2024**

PAULO EUGÊNIO RIFANE DE SOUSA

**UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICO-DISCURSIVA DE *AS AVENTURAS DE NGUNGA* PARA O 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos literários.

Orientador: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.

Fortaleza  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S698p Sousa, Paulo Eugênio Rifane de.  
Uma proposta de leitura semiótico-discursiva de As aventuras de Ngunga para o 9.º ano do Ensino Fundamental / Paulo Eugênio Rifane de Sousa. – 2024.  
126 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.
1. Semiótica Discursiva. 2. Literatura angolana. 3. Letramento literário. 4. Ensino Fundamental. I. Título.  
CDD 400
-

PAULO EUGÊNIO RIFANE DE SOUSA

**UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICO-DISCURSIVA DE *AS AVENTURAS DE NGUNGA* PARA O 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Estudos literários.

Orientador: Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior.

Aprovada em: 06/02/2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profª. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva  
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

---

Profª. Dra. Sueli da Silva Saraiva  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)

Aos meus avós João e Fransquinha (*in  
memoriam*) e Áureo e Aurilene, que  
sempre semearam flores no meu  
caminho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades que me deu nesta vida, e aos amigos espirituais que me amparam em tantos momentos.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Leite Jr., por ter me conduzido com sorriso e generosidade, por ter acreditado na ideia de um semioticista principiante e entusiasta da literatura africana lusófona na escola.

À minha família, em especial a minha mãe, pela torcida, pela compreensão diante das ausências em tantos momentos durante a pesquisa e por todo o amor, que me dá estrutura.

Ao Otávio, pela inspiração, pelas trocas afetivas e acadêmicas tão importantes nesse percurso, pelo *design* gráfico do caderno pedagógico, por acreditar, até mais que eu nas muitas das vezes, na minha capacidade.

Ao Ítalo, pela leveza, pelo afeto e pela torcida constante por meus projetos.

À Profa. Dra. Carolina Lemos, por contribuir com meus estudos em Semiótica Discursiva e pelo direcionamento tão produtivo na banca de qualificação.

Ao Prof. Dr. Stélio Torquato, pela generosidade durante a qualificação e pela partilha de livros.

Às professoras Luiza Helena Oliveira da Silva e Sueli da Silva Saraiva, por participarem da banca de defesa.

À CAPES, pelo incentivo ao crescimento profissional de professores da rede pública e à pesquisa acadêmica.

Aos professores do PROFLETRAS/UFC, pelas trocas de saberes e pelas reflexões abordadas durante as aulas.

Às amigas que o mestrado me deu: Bia, Geórgia e Karine, pelo apoio, pela escuta, pelo companheirismo no percurso dos estudos e da vida.

À coordenação do PROFLETRAS/UFC, na pessoa da Profa. Áurea Zavam, por todo o incentivo, pela presença mesmo que à distância e pela torcida.

À secretaria do PROFLETRAS/UFC, por todas as informações prestadas, pelo acolhimento e pela assistência dada a mim e à turma VIII.

Ao Pepetela, por ter nos dado o Ngunga e por escrever sua obra com sensibilidade e força, com resistência e luta.

Aos meus alunos e às minhas alunas, por me ensinarem tanto.

Ao núcleo gestor da Escola São José dos Arpoadores, pelo apoio à pesquisa.

“Ainda  
o meu sonho de batuque em noites de luar”  
(AGOSTINHO NETO, 1979, p. 70).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade contribuir com o letramento literário de estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental por meio da leitura da obra literária angolana *As aventuras de Ngunga*, escrita por Pepetela. Para esse fim, foram elaborados sua análise semiótica e um caderno pedagógico baseado na sequência básica do letramento literário, de Cosson (2022), sendo utilizados os pressupostos teórico-procedimentais da Semiótica Discursiva, de Algirdas Julien Greimas para execução da etapa da interpretação. Dessa forma, este trabalho tomou como referencial teórico Greimas (1974), Greimas; Courtés (1979), Fiorin (2018), Saraiva; Leite (2017), Barros (2016) e Lima (2021) para a Semiótica Discursiva; Leite (1998), Fonseca; Moreira (2007), Chaves (1999), Lauriti (2009) e Afonso (2020) para um panorama da obra de Pepetela; e Cosson (2022) para o letramento literário. Esta pesquisa teve como método principal a revisão bibliográfica, além de ser de natureza propositiva e de abordagem qualitativa e descritiva, dado o seu objetivo. Constatou-se que para transpor didaticamente a análise semiótica é necessário flexibilizar a metalinguagem de forma que estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental ou até mesmo professores(as) que não estudaram tal teoria participem indiretamente de um percurso de análise de forma tutorada, isto é, seguindo os procedimentos de uma análise por meio de atividades com perguntas estratégicas, oriundas das etapas do percurso gerativo do sentido que, ao serem respondidas pelos estudantes, revelam informações de como o sentido é construído no texto. Com isso, concluiu-se que utilizar a Semiótica Discursiva na etapa da interpretação contribui com o letramento literário dos estudantes, que passam a perceber que há camadas no texto que atuam para a geração do sentido. Além disso, constatou-se que é possível inserir textos literários africanos lusófonos no Ensino Fundamental, aproveitando do próprio texto os conteúdos que possui, sem recorrer a tantos elementos externos a ele para compreendê-lo e que a utilização da sequência básica atribuiu um caráter lúdico para as atividades, inspiradas nas oficinas de Cosson (2022), o que retirou a prática da pós-leitura da obra dos formatos tradicionais das fichas de leitura ou questionários, estimulando a sociabilidade entre os estudantes e sua participação ativa na demonstração do que compreenderam do texto.

**Palavras-chave:** Semiótica Discursiva; Literatura angolana; Letramento literário; Ensino Fundamental.



## ABSTRACT

This research aims to contribute to the literary literacy of students in the 9th year of Elementary School through reading the Angolan literary work *As Aventuras de Ngunga*, written by Pepetela. To this end, a semiotic analysis and a pedagogical notebook were prepared based on the basic sequence of literary literacy, by Cosson (2022), using the theoretical-procedural assumptions of Discursive Semiotics, by Algirdas Julien Greimas to carry out the interpretation stage. Therefore, this work took Greimas (1974), Greimas; Courtés (1979), Fiorin (2018), Saraiva; Leite (2017), Barros (2016) and Lima (2021) for Discursive Semiotics; Leite (1998), Fonseca; Moreira (2007), Chaves (1999), Lauriti (2009) and Afonso (2020) for an overview of Pepetela's work; and Cosson (2022) for literary literacy. This research had as its main method the bibliographic review, in addition to being propositional in nature and with a qualitative and descriptive approach, given its objective. It was found that to transpose semiotic analysis didactically it is necessary to make the metalanguage more flexible so that students in the 9th year of Elementary School or even teachers who have not studied such theory can indirectly participate in an analysis course in a tutored way, that is, following the procedures of an analysis through activities with strategic questions, arising from the stages of the generative path of meaning that, when answered by students, reveal information about how meaning is constructed in the text. With this, it was concluded that using Discursive Semiotics in the interpretation stage contributes to the literary literacy of students, who begin to realize that there are layers in the text that act to generate meaning. Furthermore, it was found that it is possible to insert Portuguese-speaking African literary texts in Elementary Education, taking advantage of the contents it contains from the text itself, without resorting to so many elements external to it to understand it, and that the use of the basic sequence gave it a playful character. For the activities, inspired by Cosson's (2022) workshops, which removed the practice of post-reading the work from the traditional formats of reading sheets or questionnaires, encouraging sociability among students and their active participation in demonstrating what they understood from the text.

**Keywords:** Discursive Semiotics; Angolan literature; Literary literacy; Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Relações entre sujeito e objeto .....	p. 41
Figura 2	– Classes de manipulação .....	p. 42
Figura 3	– Exemplo de quadrado semiótico .....	p. 44
Figura 4	– Eixos e dêixis .....	p. 44
Figura 5	– Ngunga sujeito da privação.....	p. 64
Figura 6	– Ngunga sabe ser e pode fazer .....	p. 64
Figura 7	– Relação eufórica com a não colonização.....	p. 65
Figura 8	– Jogo das Aventuras – Envelope A: <i>Encorajar Ngunga</i> .....	p. 82
Figura 9	– Jogo das Aventuras – Envelope B: <i>Acolher Ngunga</i> .....	p. 82
Figura 10	– Jogo das Aventuras – Envelope C: <i>Fazer Ngunga saber</i> .....	p. 83
Figura 11	– Jogo das Aventuras – Envelope D: <i>Ngunga guerrilheiro</i> .....	p. 84
Figura 12	– Jogo das Aventuras – Envelope E: <i>Ngunga apaixonado</i> .....	p. 85

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de uso 1 e 2 .....	p. 57
Quadro 2 – Programa de uso 3 .....	p. 58
Quadro 3 – Programas de uso 4 e 5 .....	p. 60
Quadro 4 – Programa de uso 6 .....	p. 60
Quadro 5 – Programa de uso 7 .....	p. 61
Quadro 6 – Percurso de transformação de Ngunga .....	p. 63
Quadro 7 – Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental trabalhadas no caderno pedagógico .....	p. 74
Quadro 8 – Habilidades estimuladas no caderno pedagógico .....	p. 74

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AK	Também chamada de <i>Kalashnikov</i> , é um fuzil de origem russa.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FFLCH-USP	Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FN	É uma pistola semiautomática fabricada na Bélgica.
G3	Arma semiautomática ou automática com um cartucho desmontável.
LALP	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa
MPLA	Movimento pela Libertação de Angola
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PGS	PGS
PN	Programa Narrativo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SKS	Nome de um fuzil automático de origem soviética.
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 POR QUE A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA? .....</b>	<b>21</b>
2.1 Literatura africana de língua portuguesa <i>versus</i> literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira .....	22
2.2 Panorama sintético das literaturas africanas de língua portuguesa .....	24
<b>3 PEPETELA: O ROMANCISTA DA LITERATURA ANGOLANA .....</b>	<b>28</b>
<b>4 AS AVENTURAS DE NGUNGA .....</b>	<b>31</b>
4.1 Sinopse da obra .....	33
<b>5 A SEMIÓTICA DISCURSIVA .....</b>	<b>36</b>
5.1 O percurso gerativo do sentido.....	37
5.1.1 <i>Nível Discursivo</i> .....	38
5.1.2 <i>Nível Narrativo</i> .....	40
5.1.3 <i>Nível Fundamental</i> .....	43
5.2 Sobre a Semiótica Discursiva aplicada à Educação .....	45
5.3 Sobre a transposição didática .....	48
<b>6. ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA DE AS AVENTURAS DE NGUNGA..</b>	<b>53</b>
6.1 A figuratividade nos antropônimos Nossa Luta, União e Avança .....	53
6.2 Demarcação da cultura angolana e da luta por libertação .....	54
6.3 Sobre a enunciação .....	56
6.4 Início da aventura .....	56
6.5 Ngunga guerrilheiro .....	59
6.6 Ngunga apaixonado .....	61
6.7 Ngunga transformado .....	62
6.8 Por dentro do texto .....	63
<b>7 O LETRAMENTO LITERÁRIO .....</b>	<b>66</b>
7.1 A Sequência Básica .....	68
<b>8 METODOLOGIA.....</b>	<b>70</b>
8.1 Procedimentos metodológicos.....	70

<b>8.2 Plano de elaboração do caderno didático .....</b>	<b>71</b>
<b>9 CADERNO PEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES .....</b>	<b>73</b>
<b>9.1 Atividade 1 – Motivação: <i>Libertar o povo</i> .....</b>	<b>75</b>
<b>9.2 Atividade 2 – Introdução: <i>Pepetela</i> .....</b>	<b>76</b>
<b>9.3 Atividade 3 – Acompanhamento de leitura: <i>Sabe ou não sabe?</i> .....</b>	<b>78</b>
<b>9.4 Atividade 4 – Interpretação - Parte 1: <i>Figuras</i> .....</b>	<b>79</b>
<b>9.5 Atividade 5 – Interpretação - Parte 2: <i>Figuras</i> .....</b>	<b>80</b>
<b>9.6 Atividade 6 – Interpretação - Parte 3: <i>Jogo das Aventuras</i> .....</b>	<b>80</b>
<b>9.7 Atividade 7 .....</b>	<b>85</b>
<b>10 CONCLUSÃO .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE – CADERNO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como finalidade a leitura de texto de literatura africana em língua portuguesa no Ensino Fundamental, delimitando-se à proposição de atividades que contribuam para a compreensão da obra *As aventuras de Ngunga*, do escritor angolano Pepetela, utilizando-se das etapas da Sequência Básica do letramento literário, conforme sugere Cosson (2022), e como procedimento de análise o percurso gerativo de sentido, da Semiótica Discursiva, cujo principal representante foi Algirdas Julien Greimas.

Ou seja, a ideia é contribuir com o letramento literário de estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental por meio da leitura de uma obra literária angolana e de atividades que percorrem a Sequência Básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo que para elaboração desta última etapa foram utilizados os pressupostos da Semiótica Discursiva.

Sabe-se que nos anos finais do Ensino Fundamental, o contato com a literatura compreende basicamente o estudo dos gêneros textuais literários *versus* não literários, ainda sem contemplar questões de história literária como períodos, autores e os títulos principais, o que é feito somente na etapa seguinte, a do Ensino Médio. Ocorre, porém, que os textos, autores e obras constantes nos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas escolas brasileiras contemplam mais obras brasileiras e portuguesas e menos as de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa - LALP, limitando-se a apresentá-las apenas no Ensino Médio como parte do estudo do Modernismo ou como capítulo extra, como apontou pesquisa recente de Sousa (2021), que será comentada adiante, mesmo que as orientações curriculares vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, digam que “[...] devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana [...], obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado” (BRASIL, 2018, p. 513).

Dessa forma, se a unidade curricular Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, propõe-se a introduzir e a promover o estudo da literatura produzida em língua portuguesa, é importante que contemple seu conjunto, abrangendo não apenas a produção literária do Brasil e da Europa, como também a da África lusófona, como determinam a Lei n.º 10.639/2003 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que abordam, respectivamente, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e a inclusão de “obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL, 2018, p. 500).

Na perspectiva de estudo do gênero literário e suas características, são utilizados textos para identificar neles os aspectos que lhes dão literariedade, mas, muitas das vezes, sem a intenção de analisá-los com os discentes de forma a auxiliar na apreensão do sentido textual.

Então, é importante que professores(as), ao trabalharem com textos literários, trabalhem com os estudantes a relação entre a forma e o conteúdo dos textos, o que é possível com a utilização de procedimentos do percurso gerativo do sentido - PGS, da Semiótica Discursiva.

De forma mais específica, o que se pretende é: i) estimular nos discentes o desenvolvimento de estratégias de compreensão e análise do sentido do texto literário por meio da Semiótica Discursiva; ii) propor uma didatização da análise semiótico-discursiva da obra *As aventuras de Ngunga*, com base no PGS; iii) elaborar um caderno didático, fundamentado na Sequência Básica do letramento literário, com atividades que estimulem a compreensão da obra *As aventuras de Ngunga* de acordo com os procedimentos teórico-metodológicos da Semiótica Discursiva; e iv) apresentar um panorama sintético da produção literária de Pepetela.

Portanto, além de reivindicar o cumprimento da base normativa que orienta a educação no país, este trabalho também propõe o acesso ao estudo das LALP desde o 9.º ano do Ensino Fundamental como estratégia para o desenvolvimento do letramento literário, conceito este que foi divulgado por Rildo Cosson (2020) para denominar um dos seis paradigmas que ele elaborou para retratar o ensino de literatura ao longo da história da educação brasileira e sobre o qual será discorrido em capítulo próprio.

Dessa forma, estimular o letramento literário é importante porque o sujeito letrado literariamente será “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2018).

Em consonância com esse conceito, faz-se necessário que professores proporcionem o estudo das LALP na Educação Básica, pois como reivindicado anteriormente, não é adequado considerar material literário em língua portuguesa somente o que é produzido em Portugal ou no Brasil, sob risco de perpetuar uma espécie de colonização literária, ao deixar de apresentar e estudar as literaturas dos demais países lusófonos como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, em África, e Timor Leste, na Ásia.

Para tanto, é relevante esclarecer que a construção de um trabalho que visa ao desenvolvimento do letramento literário a partir do Ensino Fundamental pelo acesso às



LALP não pode se desenvolver de maneira abrangente, uma vez que o assunto é vasto e requer tempo de aplicação.

Por isso, nossa proposta inicial é apresentar um panorama sintético da produção literária do escritor Pepetela, de Angola, e propor em um caderno didático, constante no apêndice desta dissertação, atividades de análise a partir da leitura de sua obra *As aventuras de Ngunga*, seguindo o PGS, da Semiótica Discursiva, que é uma teoria/procedimento que possibilita descrever os meios de apreensão do sentido do texto. Ou seja, a proposta de leitura do texto literário nesta pesquisa visa também ao estímulo da fruição de uma obra artística escrita, pois

é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (SEF, 1998b, p. 27).

A escolha de *As aventuras de Ngunga* se deu porque: i) é uma obra literária que Pepetela escreveu para a juventude, durante a guerrilha; ii) aborda, portanto, a temática das lutas de libertação de Angola, que tanto influenciaram a cultura e o fazer literário desse país; iii) Ngunga é um personagem menino que se transforma em homem, o que faz da obra um interessante objeto para análise semiótica desse percurso de transformação; e iv) porque é um texto que se destina a todos aqueles que recusam a injustiça e a opressão.

Nesse sentido, foi necessária uma pesquisa bibliográfica sobre o contexto da produção literária de Pepetela, além de um referencial teórico para dar suporte ao trabalho com a leitura e a análise do texto literário que é objeto dessa pesquisa, sendo adotado para isso o PGS, da Semiótica Discursiva, de Greimas, a partir do qual foram construídas as atividades do caderno pedagógico para trabalhar a última etapa da Sequência Básica: a interpretação.

Tal opção por essa teoria/metodologia se deu, primeiro, porque ela oferece recursos procedimentais para ler e entender o sentido de um texto como enunciado, compreendendo-se aqui por enunciado “a manifestação em termos psicológicos do processo de pensamento” (GREIMAS, 1974, p. 2) ou, de forma mais direta, “o que é dito ou escrito, enfim, o que é comunicado” (p. 1) e, segundo, porque embora possam haver propostas semelhantes, que se utilizam da Semiótica greimasiana, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que as compartilham (PEREIRA, 2019), sendo então esta mais uma pesquisa que vem contribuir com a Semiótica aplicada à Educação.

Dessa forma, a competência leitora de jovens estudantes pode ser estimulada e desenvolvida de forma metódica, aproveitando-se do próprio texto literário, no caso proposto por este trabalho, pois conforme disse Greimas (1974): “só se pode falar de coisas a partir do texto, do que se descobre no texto” (p. 10), “todo o texto, nada senão o texto e nada fora do texto” (p. 12).

A partir disso, é importante destacar alguns trabalhos desenvolvidos sobre o ensino das LALP que servirão como material de análise na construção deste trabalho, seja numa perspectiva de observação de pontos em comum, seja para destaque do aspecto inovador deste projeto.

Dessa maneira, mesmo diante de uma relativa carência de acervo bibliográfico sobre a temática aqui explorada, o que por si já demonstra a relevância e oportunidade desta pesquisa, foi encontrado material disposto em artigos científicos e dissertações, sendo que a grande maioria deles aborda questões da presença, ausência ou escassez de autores e/ou personagens negros na literatura de língua portuguesa ensinada nas escolas brasileiras ou abordam apenas perspectivas literárias afro-brasileiras e não de literaturas integralmente africanas.

Lisboa (2018), por exemplo, elaborou dissertação com o objetivo de investigar quais os entraves que impossibilitam que o texto literário se constitua em objeto mediador de conhecimento. Para isso, a pesquisadora verificou de que forma as abordagens de leitura apresentadas no livro didático *Projeto Teláris: Português - 8.º ano* podem interferir na sua compreensão leitora e propõe um diálogo com a literatura angolana, por meio da leitura do romance *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. O referido trabalho comunga da mesma obra literária que esta pesquisa utiliza, com a diferença de que sua única referência teórica é a Sequência Básica, de Cosson (2014).

Silva (2017), por sua vez, escreveu artigo no qual analisa as concepções em torno da obra *As aventuras de Ngunga*, com foco nas reflexões de Marisa Lajolo sobre a tentativa de Pepetela em subverter o discurso ocidental de romance educativo. Silva busca discutir a forma artística da referida obra a partir das classificações de romance e novela. Essa pesquisa contribui com esta na perspectiva do estudo que realiza sobre a caracterização da obra como romance.

Já para Lima e Souza (2020), o interesse foi o de analisar a obra de Pepetela, *As aventuras de Ngunga*, pela perspectiva do romance de formação, de modo a evidenciar as identidades dessa obra com esta categoria romanesca, bem como as particularidades que assume devido à realidade contextual. As pesquisadoras defendem a ideia de que a

obra pode ser compreendida como um Bildungsroman<sup>1</sup> angolano. Esse artigo também contribui com os estudos analíticos da obra de Pepetela, mas não a relacionam a nenhum tipo de trabalho didático no Ensino Fundamental.

Cunha e Santos (2013) escreveram artigo sobre a relação entre identidade e memória na narrativa *As aventuras de Ngunga*, buscando vislumbrar a importância da literatura na sociedade africana, em especial no gênero romance, no sentido de revelar os traços ideológicos e culturais que contribuíram para a formação identitária nacional.

As pesquisas elencadas até aqui também se interessaram especificamente pela obra *As aventuras de Ngunga*, colaborando significativamente com outros estudos, como este, porém apenas uma delas teve como objetivo utilizar o referido texto literário para algum tipo de trabalho com estudantes do Ensino Fundamental, o que reforçou a oportunidade da proposta deste trabalho. Outro ponto a se destacar é que a obra aqui utilizada pertence ao conjunto da produção literária africana de língua portuguesa e, por isso, também investigou-se e demonstrou-se a seguir como tal literatura está sendo tratada em outras pesquisas.

Varela, por exemplo, (2021) produziu uma dissertação cuja finalidade é descrever e analisar a forma como livros didáticos de diferentes períodos abordaram, sob influência da Lei n.º 10.639/03, a questão racial negra na área específica da literatura, pois, segundo a pesquisadora, são essas obras didáticas que, muitas vezes, selecionam os textos literários, os autores e as perspectivas literárias que serão abordados no ensino de literatura. Para concretizar essa investigação, Varela adotou três livros didáticos da mesma editora e de um único autor, mas de temporalidades diferentes, compreendendo um momento anterior à publicação da referida lei, outro imediato à sua promulgação e o último editado muitos anos depois dela. Como resultado, a pesquisa mostra que a questão racial negra ainda é negligenciada e infere que muitos estudantes da Educação Básica não têm contato profundo com o discurso literário produzido pelos negros brasileiros.

Esse trabalho dialoga com o que se desenvolve nesta pesquisa pelo fato de que ele se debruça sobre a questão da ausência do negro na literatura de língua portuguesa trabalhada nas salas de aula da Educação Básica enquanto esta pesquisa incide especificamente sobre o acesso dos estudantes do ano final do Ensino Fundamental à produção literária africana lusófona, em uma tentativa de inverter o cenário escolar atual, que contempla pouco a literatura negra e africana, como Varela (2021) demonstrou.

---

<sup>1</sup> O Bildungsroman ou “romance de formação” é um tipo de romance que apresenta para o leitor o percurso de vida de uma personagem e seu amadurecimento (LIMA; DE SOUZA, 2020).

Rossi Martin (2017), a seu turno, escreveu um artigo no qual apresenta seis propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras no Ensino Médio, tendo em vista o método comparativo e a abordagem prospectiva de Benjamin Abdala Júnior (2003). A pesquisadora partiu do pressuposto de que o currículo praticado nas escolas brasileiras obedece a uma cronologia da historiografia literária e, a partir daí, escolheu seis momentos do ensino de literatura propícios, segundo ela, para a ampliação dos repertórios já tradicionais, que são: o estudo dos textos produzidos no período colonial; o estudo do Arcadismo; do Romantismo; do Modernismo; o momento em que se estuda a literatura de Guimarães Rosa; e o estudo da literatura produzida no século XXI, sendo que para cada um desses seis momentos, a autora sugere textos e autores de LALP que podem ser aproveitados pelos professores ao prepararem suas aulas de literatura.

O referido trabalho também se relaciona com este pelo mesmo fato de que propõe a inserção das LALP no estudo da literatura, com a diferença de que seu foco foi o Ensino Médio, enquanto esta pesquisa se concentra no ano final do Ensino Fundamental, e de que a autora tomou como referências o método comparativo e a abordagem prospectiva, de Abdala Júnior.

Destacam-se também Dias e Silva (2017), que pesquisaram como a reflexão acerca do sujeito afrodescendente brasileiro, proporcionada pelo estudo das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, “contribui para que o alunado da Educação Básica possa não apenas conhecer sua própria história, mas também produzir novos conceitos sobre ela e tomar consciência de seu papel interventivo diante das iniquidades sociais” (p. 377).

Há relação dessa pesquisa com esta pelo fato de que as autoras tiveram como objetivo partir das LALP para promover reflexão sobre realidades sociais, sendo que a diferença entre os dois trabalhos é que aquele se dirige à Educação Básica, o que abrange o Ensino Fundamental e Médio, e este tem como público o 9.º ano do Ensino Fundamental e o objetivo de trabalhar com as LALP para desenvolver a fruição literária com apoio no método semiótico.

Já Oliveira (2017) pesquisou sobre o texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira em sala de aula de 9.º ano do Ensino Fundamental e, como intervenção, o autor realizou oficinas vinculadas às manifestações que remetem à cultura e à história afro-brasileira, tendo como recurso principal o conto “O embondeiro que sonhava com pássaros”, do escritor moçambicano Mia Couto. O objetivo da pesquisa de Oliveira é ressignificar a aula de língua materna, privilegiando ações que proporcionem a fruição de textos em sala de aula.

A proposta de Oliveira (2017) também se relaciona com a deste trabalho, sendo a principal diferença é que Oliveira trabalhou com literatura moçambicana, tomando referência em Cosson.

Sousa (2021) também deu importante contribuição ao pesquisar sobre a ocorrência ou não de textos e/ou atividades relacionadas às LALP nos livros didáticos de Ensino Médio ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 para uso no triênio 2022-2024. Além de verificar a ocorrência ou ausência dessas literaturas, o autor se baseou nos sete paradigmas que orientam o desenvolvimento das LALP, propostos por Secco (2011), para analisar criticamente a abordagem dada ao estudo de materiais de LALP, quando identificada nos livros. O pesquisador constatou que, das sete obras didáticas aprovadas para o catálogo do PNLD 2021, apenas uma delas não abordava as LALP e as outras seis, que as abordam, deixaram de apresentar algum material literário da Guiné-Bissau, privilegiando apenas os outros quatro países africanos lusófonos.

Essa pesquisa de Sousa (2021) dialoga diretamente com a proposta desta dissertação porque comprova a abordagem ainda escassa das LALP nos materiais didáticos da Educação Básica, o que pode sugerir que os professores não trabalhem tanto com o assunto, já que costumam se basear prioritariamente nas propostas dos livros didáticos que utilizam (LIMA, 2021). Por isso, o objetivo deste trabalho se reverte mais uma vez de valor porque propõe iniciar os estudos das LALP ainda no Ensino Fundamental.

Como observado, os trabalhos citados aqui se interligam à pesquisa projetada nestas páginas devido às reflexões promovidas em torno do estudo das LALP na Educação Básica como forma de valorizar e reconhecer tais produções como patrimônio constitutivo de nossa língua portuguesa e que, por isso e por sua história, precisa ser incluído no currículo e nos programas de ensino de literatura. Ressaltando-se, contudo, que nenhum deles utilizou-se da Semiótica Discursiva como referencial teórico-metodológico, como é proposto aqui.

Destaca-se ainda a urgência do que esta pesquisa demanda, dado o contexto educacional da unidade curricular Língua Portuguesa, por dois motivos centrais: o primeiro é evidenciado pela necessidade de reverter a baixa ocorrência de ensino e estudo das LALP na Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, o que vem contribuindo com o não reconhecimento dessas literaturas como integrantes da produção literária lusófona; e o segundo é a possibilidade de proporcionar ao estudante um material que contribua com seu letramento literário, com o desenvolvimento de sua capacidade crítica e leitora, desenvolvendo sua percepção do sentido gerado pelo texto.

Além disso, o fato de o objeto de fruição ser constituído de um texto de LALP colabora com a divulgação e apreciação de obras que retratam histórias de luta, de descolonização e de valorização de identidades culturais que já foram tão desprestigiadas e excluídas da escola.

Assim, tomou-se como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: como didatizar uma abordagem semiótico-discursiva para compreender a leitura de uma obra literária de forma a desenvolver em alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental competências como a de analisar o sentido do texto literário? Diante disso, refletiu-se acerca de alguns questionamentos: 1. Como realizar a transposição didática do PGS para a leitura e análise da obra *As aventuras de Ngunga* com alunos de 9.º ano do Ensino Fundamental? e 2. Quais estratégias didáticas podem ser adotadas para introduzir os alunos de 9.º ano no contexto da produção literária de Pepetela?

Por isso, foram estabelecidas as seguintes hipóteses: i) a transposição didática do PGS para alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental poderá ocorrer por meio de perguntas e/ou direcionamentos estratégicos, presentes em atividades dinâmicas e lúdicas, que estimulem os alunos a trabalhar com elementos dos níveis discursivo, narrativo e fundamental do PGS ao analisar a obra; ii) uma apresentação sintética de Pepetela e sua produção literária poderá contribuir com o estudo de sua obra pelos alunos do 9.º ano, o que pode ser trabalhado nas duas primeiras etapas da Sequência Básica do letramento literário, a motivação e a introdução, porém, com o cuidado de não induzir nenhum caminho para a leitura a ser feita da obra, pois o sentido do texto é dado a partir dele próprio, e é possível analisá-lo depois da leitura pelo PGS adotado.

Dessa maneira, os capítulos subsequentes estão destinados a apresentar os pilares teóricos sobre os quais está alicerçado este trabalho, a saber: um panorama sintético das literaturas africanas de língua portuguesa, considerando a perspectiva de sua organização em paradigmas, conforme sugerem Patrick Chabal e, principalmente, Carmen Lúcia Tindó Secco; a produção literária de Pepetela, pesquisada em Maria Nazareth Soares Fonseca, Rita Chaves e outros autores; a apresentação da obra *As aventuras de Ngunga* e sua sinopse; a Semiótica Discursiva, de Greimas, estudada nas obras do próprio autor e também nas obras didáticas de José Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros, seguida da análise da referida obra literária angolana; e o conceito de letramento literário, sugerido por Rildo Cosson, e sua proposta de Sequência Básica.

Depois desses, estão os esclarecimentos metodológicos acerca da pesquisa e da produção do caderno pedagógico e, por fim, a proposição das atividades que compõem o caderno pedagógico, apresentado no apêndice.

## 2 POR QUE A LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA?

O ensino de literatura nas escolas brasileiras, historicamente, e na prática atual, organiza-se em torno de dois grandes aspectos: o das teorias literárias, que na Educação Básica dão conta de conceitos como texto literário *versus* textos não-literários, recursos estilísticos e gêneros literários. Outro aspecto é o dos estilos de época, ou popularmente chamados movimentos literários, que inicialmente abrangem apenas a produção literária portuguesa, do Trovadorismo ao Classicismo, e a partir deste se introduz também o estudo da produção literária em terras brasileiras, com o nome de Quinhentismo, prosseguindo do Barroco até o Modernismo e a contemporaneidade (PROENÇA FILHO, 1981), com o estudo de autores e obras de Portugal e do Brasil.

Porém, ao se definir como estudo de literatura de língua portuguesa, não se pode desconsiderar que tal língua também é idioma oficial de outros países e que, naturalmente, também produzem suas literaturas, é o caso de: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste. Então, essas literaturas de língua portuguesa também precisam ser estudadas no currículo escolar brasileiro.

Diante disso, e para não ser impreciso, até se observa que tais literaturas são abordadas por alguns livros didáticos de Ensino Médio (SOUSA, 2021), mas ou são inseridos em apêndices ou figuram apenas em capítulos do Modernismo, deixando também de serem utilizadas, por exemplo, como textos de apoio em capítulos sobre os gêneros poema, conto, teatro escrito, entre outros, nos quais geralmente aparecem apenas textos canônicos de escritores portugueses ou brasileiros.

Mas, pode-se dizer que faltava estímulo legal para o estudo da cultura africana lusófona nas escolas, o que inclui sua literatura. Dessa forma, houve influência da promulgação da Lei n.º 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” para que as escolas brasileiras considerassem tal temática.

Ocorre que, a partir dessa lei, a inserção da temática em questão não aconteceu imediatamente e quando começou a ser praticada nas escolas ou se manifestou em forma de semana cultural no mês de novembro, em que se comemora o Dia da Consciência Negra (BRASIL, 2011), ou com a utilização de textos com temáticas apenas afro-brasileiras, desprestigiando a literatura de língua portuguesa totalmente africana. Por isso este trabalho se detém a ela como forma de incentivar sua utilização na Educação Básica.

Diante do posicionamento desta pesquisa em trabalhar com literatura africana lusófona e não literatura afro-brasileira, faz-se, então, importante delimitar conceitualmente cada uma delas, diferenciando-as.

## **2.1 Literatura africana de língua portuguesa *versus* literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira**

Entende-se por literatura africana lusófona<sup>2</sup> a produção literária de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que, segundo Secco (2011), se descolou do paradigma da literatura de Portugal, assumindo uma literatura de valorização das culturas locais, de decolonialidade e de negritude, sendo este conceito entendido “como o fruto do amadurecimento gradativo de toda uma linhagem de pensamento, de ambos os lados do Oceano Atlântico, sobre a condição dos africanos no seu continente e de seus descendentes na diáspora” (MOORE, 2010, p. 8).

O conceito da negritude foi articulado e exposto por Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Léon Gontran Damas, segundo Moore (2010), e sobre ele Césaire esclareceu, em um discurso que proferiu na I Conferência Hemisférica sobre a Negritude, em Miami, no ano de 1987, intitulada *Negritude, Etnicidade e Culturas Afro nas Américas*, evento este que fora dedicado ao próprio Césaire, que

de fato, a Negritude não é essencialmente de natureza biológica [...]. Sim, nós constituímos uma comunidade de um tipo bem particular, reconhecível pelo que ela é, pelo que ela foi; que, apesar de tudo, se constituiu em uma comunidade: primeiramente, uma comunidade de opressão sofrida, uma comunidade de exclusão imposta, uma comunidade de discriminação profunda. Bem entendido, e em sua honra, ela é uma comunidade de resistência contínua, de luta tenaz pela liberdade e de indubitável esperança [...]. (CÉSAIRE *apud* MOORE, 2010, p. 108).

Pode-se entender, portanto, e de acordo como Césaire conceituou a negritude, que a literatura africana lusófona não seja produzida apenas por escritores negros, mas também pelos escritores brancos ou mestiços que nasceram nos países lusófonos e assumiram em suas obras esses valores mencionados da decolonialidade, da valorização cultural e do combate ao reducionismo europeu, inclusive combatendo o assimilacionismo, fenômeno social do período colonial em África que se caracteriza pela

---

<sup>2</sup> Não se aprofunda nesta pesquisa um debate em torno do termo lusofonia, porém é importante reconhecer que tal palavra pode ser associada, por alguns pesquisadores, a uma conjuntura colonialista, ligada a “uma espécie de prolongação do ‘mundo português’”, como afirma Vilar (2018, p. 58), em um interessante artigo sobre essa questão e do qual recomendamos a leitura. Indicamos também a leitura de artigo produzido por Severo (2016), intitulado *Lusofonia, colonialismo e globalização*.



assunção da cultura e modos de viver do colonizador, por parte das pessoas nascidas africanas, em detrimento do que é regional. Entretanto, mesmo nessa conjuntura, e para não se dá uma definição incompleta, não se pode desconsiderar a existência de autores de LALP assimilados e que levaram sua vivência assimilacionista para seus textos, que não por isso deixam de ser literatura africana, apenas não comungam do valor da negritude.

Já o que se configura como literatura afro-brasileira é um conceito ainda sob estudo e divergências por parte de pesquisadores, mas utiliza-se aqui Duarte (2008), ao afirmar que para conceituar um texto como literatura afro-brasileira devem ser levados em consideração critérios como temática em torno da negritude, autoria de pessoa afro-brasileira, ponto de vista ou visão de mundo identificada à história e à cultura inerentes da população negra, linguagem como discursividade específica inserida no processo transculturador em curso e público leitor afrodescendente como fator de intencionalidade.

Há ainda o conceito de literatura negro-brasileira, pois para Cuti (2010) a denominação de um recorte da literatura está balizada em um propósito de reunir escritos com algo em comum, fazendo um contraponto com o restante do conjunto do qual o recorte faz parte. O autor cita como exemplo que, na literatura brasileira, há vários desses recortes, como a literatura regional, nascida de uma vontade coletiva que apela para seu reconhecimento.

Assim, quanto à literatura negra no Brasil, Cuti (2010) destaca que os estudiosos tentam aplicar nomes a esse recorte, “tendo em vista tanto a temática quanto a nomenclatura não serem reservas só de escritores negros” (p. 33). Sobre isso, o autor se posiciona, afirmando que

denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. (CUTI, 2010, p. 34).

O que se depreende é que Cuti (2010) defende a denominação literatura negro-brasileira como sendo aquela produzida por negros e que a denominação afro-brasileira seria uma tentativa de colocar tal recorte afastado do conjunto da literatura brasileira e como uma vertente da literatura africana.

Apresentados esses três possíveis conceitos, apenas com o fito de reconhecer a existência de um debate em torno deles e não de adotar um ou outro no contexto desta

pesquisa, a não ser o de literatura africana de língua portuguesa, conclui-se que: do primeiro, acerca das LALP, pode-se analisar que não há apenas uma perspectiva afirmativa de raça ou cor de pele, mas de luta decolonial, de formação de identidade nacional, de reflexões acerca do assimilacionismo e das divergências ideológicas internas; do segundo, que na literatura afro-brasileira se vê uma nítida intenção afirmativa, antirracista e de combate às desigualdades sociais em decorrência de cor de pele, sem considerar necessariamente a cor da pele do escritor da obra, desde que seja afrodescendente; e do terceiro conceito, há a defesa de uma literatura negro-brasileira, escrita por brasileiros negros, independente de temática que remeta obrigatoriamente a África.

Assim, a luta é um signo comum à literatura africana de língua portuguesa, à afro-brasileira ou negro-brasileira, demarcando sua relevância histórica e cultural não apenas para negros, mas para todos que, de forma direta ou indireta, carregam as consequências de um sistema tão opressor como o colonialista que, instalando-se em África, usurpou-a, provocou a diáspora e, como seqüela, a discriminação de afrodescendentes, negros ou mestiços, ainda hoje.

## **2.2 Panorama sintético das literaturas africanas de língua portuguesa**

De início, é importante demarcar que as literaturas africanas de língua portuguesa não delimitam o surgimento de produção literária nos países em questão: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e, em situação excepcional, Cabo Verde<sup>3</sup>, pois uma vez que suas literaturas se manifestam em língua lusófona, introduzida nessas regiões pelos portugueses colonizadores, pressupõe-se que tais povos já tinham sua própria cultura antes, logo, suas manifestações literárias, muitas delas ligadas às tradições orais.

Dessa forma, é oportuno esclarecer que o objeto de estudo desta pesquisa contempla apenas a realidade literária, em língua portuguesa, de finais do século XIX para o XX, período no qual se concentra a maior parte das obras e autores africanos lusófonos, sem significar, portanto, que somente no período citado é que surgiu literatura

---

3 Conforme elucida Mourão e Rodrigues (2008, p. 197), “Cabo Verde foi povoado durante o processo de colonização. Suas ilhas eram inabitadas até a chegada dos portugueses, no século XV”, mas as pesquisadoras explicam também que há discordância quanto a essa afirmação porque existe uma carta de doação de 19 de setembro de 1462 na qual é dito que “[...] somos de opinião que não se deve excluir a hipótese de Santiago ter abrigado um pequeno grupo de náufragos Jalofos ou outros habitantes (Sereres, Felupes, Lêbus, etc.) de Cabo Verde (Senegal) [...] atraídos pela sua riqueza em peixe e buscar sal, na ilha do Sal, que trocavam por ouro de Tombuctu” (MOURÃO, RODRIGUES, 2008, p. 216).

naquelas nações, o que não seria verdade, pois as tradições orais já eram seculares naqueles países, produzindo e registrando histórias, via transmissão geracional, que retratavam sua cultura.

Porém, um aspecto central quando se trata de estudar literaturas africanas de língua portuguesa é que, por serem produzidas em ex-colônias de Portugal, apresentam o traço linguístico lusófono em comum, mas isto não é determinante para se afirmar que se enquadram nos moldes literários europeus e que não seriam, por isso, autenticamente africanas, pois

a autonomização dos processos literários africanos, de língua portuguesa por exemplo, partilha diversas heranças intertextuais além da literatura portuguesa (literatura latino e hispano-americana, literaturas africanas em outras línguas e os intertextos da tradição oral) que são igualmente importantes para a caracterização dos aspectos especificamente regionais e nacionais diferenciadores. (LEITE, 1998, p. 13)

Ou seja, pela própria história e pelo agir do tempo, a língua portuguesa se torna para esses países, assim como ocorreu com o Brasil, um traço historicamente característico de seu povo e não mais uma marca colonialista e opressora. Importa destacar, portanto, que a produção literária dessas nações não são cópia do fazer literário português, mas se utilizam de uma língua, que também passou a ser oficialmente delas, para escrever literaturas que registram sua cultura, suas tradições e sua africanidade, inclusive com traços tão característicos como: a presença de elementos da oratura<sup>4</sup> e a ocorrência de termos das línguas étnicas locais.

Leite (1998) afirma ainda que a presença de processos temáticos de contestação similares durante o período colonial é outro traço comum às cinco literaturas africanas lusófonas, mas salienta que todos esses traços levam a uma generalização do particular, isto é, por mais que tais povos tenham em comum os séculos de colonização portuguesa, cada um tem sua particularidade cultural e social, o que se manifesta em suas produções literárias e deve ser levada em consideração.

Outra perspectiva importante, como apontam Fonseca e Moreira (2007), é a de que os escritores africanos viviam até a independência “no meio de duas realidades às quais não podiam ficar alheios: a sociedade colonial e a sociedade africana” (p. 14), condição que se refletia na escrita literária, pois eram influenciados pelas correntes literárias europeias e latino-americanas e pelas manifestações oriundas da própria cultura.

---

<sup>4</sup> O termo oratura ou é proposto pelo linguista ugandês Pio Zirimu, na década de 60, como uma alternativa ao termo literatura oral que aponta para a oralidade, enquanto oratura propõe elencar um conjunto de formas verbais orais, artísticas ou não. (ALCARAZ et al, 2015).

As referidas pesquisadoras afirmam que esse embate foi impulso gerador de projetos literários característicos dos cinco países africanos lusófonos. Nesse contexto, percebe-se que

a busca da autonomia passa, portanto, e em suma, pela identificação dos locutores entre si e com um projeto de independência literária face aos modelos coloniais da cultura. Reivindicação anticolonial, afirmação nacional, assunção étnica e folclórica, uso do bilinguismo textual ou de línguas não europeias (crioulo, forro, línguas bantas), exposição africanística, exaltação rática, exultação independentista, todos os meios são aceitáveis pela comunidade de consciência não portuguesa, desde que possam inserir o texto no processo de instauração de uma comunicação africana. (LARANJEIRA, 2000, p. 243).

Dessa forma, o estudo da produção literária dos países africanos lusófonos pode ser organizado em períodos que caracterizam o comportamento de seus escritores e escritoras, segundo suas maneiras de produção literária. Recorre-se aqui a Chabal (1994), que propôs quatro fases abrangentes das LALP: i) assimilação, fase na qual os escritores produzem textos literários imitando modelos de escrita da Europa; ii) resistência, fase em que o escritor africano assume a responsabilidade de construtor e defensor da cultura africana, coincidindo com a conscientização da africanidade, sob influência da negritude de Aimé Césaire, Léon Damas e Léopold Senghor; iii) fase de afirmação do escritor africano como tal, que é posterior à independência; e iv) consolidação do trabalho, última e atual fase, na qual os escritores procuram traçar os novos rumos para o futuro da literatura de cada país (FONSECA e MOREIRA, 2007).

Outra importante divisão desses períodos literários foi feita por Secco (2011), que os denominou de sete paradigmas do desenvolvimento das LALP. São eles: as origens, na segunda metade do século XIX, fase em que os poemas se relacionam muito com a produção literária portuguesa; busca de identidade local, nas primeiras décadas do século XX, mas ainda marcada pela ambiguidade entre pátria lusitana e mátria africana; afirmação das nacionalidades, década de 30 em Cabo Verde e década de 50 em Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe; utopias libertárias, na década de 60; fase de gueto, fins dos anos 60 e início da década de 70, em que havia intensa censura e a poesia fazia alusões metafóricas aos temas sociais; anos da pré e pós-independência, da década de 70 para a de 80, em que surgem narrativas que discutem a reconstrução nacional e os textos que celebram a liberdade; e fase de desencanto, fim dos anos 80 para início da década de 90, em que a literatura reflete a falência dos antigos ideais.

Fato é que "para os africanos comprometidos politicamente com a independência, a autonomia das suas literaturas, quando estavam a construí-la(s), era um fato inalienável e irreversível" (LARANJEIRA, 2000, p. 241), porém esse compromisso político não

significou, necessariamente, que tal produção literária tratasse apenas de tópicos anticoloniais, mas cada autor, em sua respectiva época, teve um olhar realista para as questões sociais, o que foi refletido nas obras literárias, levando a estudiosos como os citados anteriormente a dividir as LALP em tópicos como assimilação/imitação, demarcação de identidade nacional/cultural, lutas por liberdade, dissensões e desencanto.

Nesse sentido, faz-se importante agora traçar o panorama sintético da obra de Pepetela, escritor de *As aventuras de Ngunga*, que constitui o *corpus* desta pesquisa, com a finalidade de justificar e apresentar o porquê da escolha dessa obra e desse autor, em meio a tantas produções interessantes das LALP.

### 3 PEPETELA: O ROMANCISTA DA LITERATURA ANGOLANA

O autor de *As aventuras de Ngunga* nasceu em Benguela, Angola, em 1941, sob o nome de Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos. Porém, adotou o apelido na guerrilha da qual participou, enquanto integrou o Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, e por ele ficou mais conhecido: Pepetela (XAVIER, 2008), que significa “pestana” na língua quimbundo (VIDAL, 2013).

Essa participação do escritor no MPLA é essencial para contextualizar sua produção literária, pois o ânimo que o mobilizou como guerrilheiro é o mesmo que influenciou seu fazer literário: inicialmente, as lutas pela libertação e independência de Angola, o que somente aconteceu em 1975, assuntos presentes explícita e implicitamente nas obras *As aventuras de Ngunga* (1972), escrito durante a luta pela liberdade, que vai de 1961 a 1975; *Mayombe* (1980); e *A geração da utopia* (1992), e posteriormente a preocupação com a formação da identidade nacional de um país liberto, mas que enfrentaria dissensões internas devido às diferenças de projeto de país por parte dos próprios compatriotas (FONSECA, 2021).

Além disso, a literatura de Pepetela também é influenciada pela de seus precursores angolanos como Antônio de Assis Júnior, Castro Soromenho e Óscar Ribas, com suas respectivas obras: *O segredo da morta*; *Terra morta* e *A chaga*; e *Uanga* (FONSECA; MOREIRA, 2007) e pela literatura regionalista brasileira, em especial as de Jorge Amado, José Lins do Rego e Graciliano Ramos, a quem “associa-se na preferência por uma linguagem mais direta, um estilo seco, calcado no desejo de revelar as agruras de uma situação injusta e, por isso, passível de mudança” (CHAVES, 1999, p. 219).

Dessa forma, tendo herdado características literárias de seus antecessores como deixar “falar” os angolanos, rejeitar qualquer tipo de neutralidade e denunciar a chaga do colonialismo (DUTRA, 2009), Pepetela desenvolve uma literatura lúcida e que transfigura o discurso historiográfico. Dutra (2009) diz que

essa herança se revela na consciência da relativização do passado histórico por ele vivenciado na guerrilha; na importância dada aos mitos para a manutenção do presente, quer através da utilização de termos nativos que evocam o passado mítico; na interrogação constante da história e, sobretudo, na construção de uma consciência nacional crítica que se debruça incansavelmente sobre Angola. (DUTRA, 2009, p. 59).

Toda essa caracterização analítica da realidade angolana pode ser identificada na obra de Pepetela quase como uma sequência cronológica na qual a escrita literária do autor foi refletindo os acontecimentos em seu país.

Dutra (2009) descreve isso: em *As aventuras de Ngunga* (1972) “a caminhada da personagem reflete o caminho rumo à libertação” (p. 178), mas percebe as dissonâncias do projeto de independência; em *Mayombe* (1980) “tais dificuldades são ampliadas [...], as diferenças raciais e ideológicas fragmentam o corpo da nação” (p. 178); em *A geração da utopia* (1992), o autor avalia “o percurso da Revolução, mostrando a conversão de personagens distanciadas do desejo utópico dos heróis da libertação” (p. 178); em *O desejo de Kianda* (1995) os protagonistas, “a partir de discursos forjados e jogos de interesse, ingressam numa elite corrompida [...] e suas atitudes revelam ganância, desrespeito, egoísmo e individualismo extremo [...]” (p. 179); em *Jaime Bunda: o agente secreto* (2001) e *Jaime Bunda e a morte do americano* (2003), há um desvelamento da “rede de corrupção que envolve grande parte dos políticos em Angola [...], o escritor efetua uma grande crítica à sociedade angolana atual” (p. 180); e, por fim, em *Predadores* (2005), Dutra (2009) identifica a “exacerbação do individualismo e da prepotência ainda presas a um passado em que o riso e o despreendimento não conseguiram libertar” (p. 180).

Ao considerar, por exemplo, os paradigmas de desenvolvimento das LALP, apresentados anteriormente, a obra de Pepetela não, necessariamente, deve ser alocada em somente um paradigma, inclusive afirma Secco (2011) que “Pepetela é um dos grandes escritores angolanos, cuja obra apresenta várias fases” (p. 6), pois vê-se, por exemplo, que *As aventuras de Ngunga* e *Mayombe* estão no paradigma dos anos de pré e pós-independência, por apresentarem temas relacionados à libertação e à necessidade de reconstrução nacional, e que *A geração da utopia*, *O desejo de Kianda*, *Jaime Bunda: o agente secreto*, *Jaime Bunda e a morte do americano* e *Predadores* estão no paradigma do desencanto porque refletem sobre a falência dos antigos ideais, investindo na recuperação dos mitos e sonhos submersos no inconsciente coletivo desses povos (SECCO, 2011).

Constata-se então que a obra literária de Pepetela se situa na fronteira entre ficção e realidade, uma vez que, iniciada na década de 60 e continuada até a presente data, reflete a situação política e social de Angola durante todo esse período, também vivida pelo escritor, pois como ele mesmo contou em uma entrevista:

Não vejo contradição no fato de ser branco porque minha família é africana de várias gerações e eu mesmo nasci em Angola. [...] Ademais, para os portugueses e os colonos, nem eu nem minha família jamais fomos vistos ou tratados como brancos ou europeus. Passávamos por praticamente o mesmo tipo de discriminação dos demais angolanos, de modo que eu achei muito natural me juntar ao restante da população a lutar por independência e o fim do jugo português. (PEPETELA, 2017).

Portanto, Pepetela alimenta sua escrita de elementos biográficos, não responsabilizando apenas o colonizador pelos problemas do país, mas também criticando posturas corruptas e divergentes por parte dos próprios angolanos. Isso constitui sua obra como fonte interessante de estudos, o que justifica a escolha dele e de um livro pioneiro, como é o caso de *As aventuras de Ngunga*, como objeto de pesquisa deste e de outros estudos.

Pepetela foi o primeiro escritor angolano a ganhar o “Prêmio Camões”, em 1997. O conjunto da obra mais substancial dele está escrito no gênero romance, como assevera Chaves (1999), é o caso de *As aventuras de Ngunga*, que será apresentada a seguir.



#### 4 AS AVENTURAS DE NGUNGA

A obra *As aventuras de Ngunga* foi o primeiro livro de Pepetela, escrito em 1972 e publicado um ano depois. Segundo Lauriti (2011), essa primeira publicação se deu “em forma mimeografada em plena floresta do leste de Angola pelos serviços de cultura do MPLA” (p. 211). Nesse contexto, Chaves (1999) esclarece que

embora tenha publicado alguns contos nas antologias da famosa Casa dos Estudantes do Império, ainda no tempo de estudante em Lisboa, e, por duas vezes, se tenha enveredado pelo teatro, é como autor de narrativas longas que ele se inscreve no projeto literário angolano. Até o momento são dez as já editadas, se aí incluimos *As aventuras de Ngunga*. (CHAVES, p. 218, 1999).

Nessa afirmação, a autora aponta que eram dez romances de Pepetela editados até a publicação de seu artigo, se nessa conta for incluído o livro *As aventuras de Ngunga*, e tal possibilidade de não inclusão da obra pode gerar questionamento, isto porque ela não era considerada como livro literário, pois

o próprio autor declara que esse livro não nasceu de uma necessidade estética, mas da constatação de que o ensino nas escolas de base do MPLA requeria textos de apoio que pudessem ser lidos em sua própria língua – o Mbunda. [...] Essa motivação inicial declarada, entretanto, não implicou o esvaziamento do compromisso de Pepetela com a arte [...]. A leitura atenta da obra evidencia ao leitor que o seu projeto inicialmente ideológico-pragmático desdobrou-se em um projeto estético capaz de dar voz aos angolanos – herdeiros do silêncio e mostrar que Ngunga sobrevive em todos aqueles que recusam a injustiça e a opressão. (LAURITI, p. 211, 2009).

Ou seja, o fato de a motivação inicial da escrita de *As aventuras de Ngunga* ter sido relacionada com um “projeto ideológico de colocar no universo imaginativo das crianças e jovens a dura realidade das guerrilhas para conseguir adesão à causa revolucionária” (LAURITI, p. 211-212, 2009) fez com que tal obra fosse vista como cartilha e, por isso, não interessasse aos pesquisadores de estudos literários, que passaram a estudar a obra de Pepetela somente a partir da década de 1980, quando o autor lançou romances importantes pelo aspecto do cruzamento do discurso histórico com o ficcional, como *Mayombe* (1980), conforme elucida Fonseca (2021).

No entanto, após a inserção dos demais livros de Pepetela no universo da pesquisa acadêmica, ocorreu que *As aventuras de Ngunga* foi resgatado na historiografia literária do autor e passou a ser objeto de estudo por pesquisadores como, por exemplo, Campos (2002), Cunha; Santos (2013), Lauriti (2011), Lima; Souza (2020), Silva (2017). Esta pesquisa, então, também passa a integrar o arcabouço acadêmico em torno dessa obra de Pepetela.

Para Dutra (2009), vários livros escritos por Pepetela tinham objetivos políticos e resgatavam premissas didáticas do romance de formação e em *As aventuras de Ngunga* o escritor angolano aliou a ideologia de guerra à alfabetização de seus camaradas do Movimento, além de ter construído o protagonista Ngunga, acompanhando seu percurso de vida dos treze aos dezessete anos de idade, como se ele representasse uma “metáfora do futuro promissor da nação” (p. 65). O referido pesquisador afirma que

ao buscar as origens e a evolução do pensamento e dos sentimentos presentes naquela Angola, Ngunga não só a conhece, mas distingue e dota de características específicas aquilo que a constitui, criando, assim, um sistema de oposição entre o que sua perspectiva infantil considera bom e o que ele, efetivamente, presencia. (DUTRA, 2009, p. 66-67).

Ou seja, nesse livro, Pepetela situa o contexto da narrativa literária no período da pré-independência de Angola, mas sem desconsiderar problemas reais da época como as dissensões entre os que se engajavam nas lutas de libertação, sendo Ngunga investido de virtudes e valores ideológicos decoloniais e também o que testemunha atitudes prejudiciais a isso, encenados por outros personagens da obra.

Dessa forma, Dutra (2009) entende Ngunga como um herói romanesco por possuir características pessoais que o distingue da maioria dos demais homens, “dentre elas, as que mais se destacam são sua força de vontade e sua profunda convicção dos ideais que o movem” (p. 67) e por poder ser associado ao “crescimento utópico que a época que *As aventuras de Ngunga* retrata e ao jovem pioneiro que se transformará no guerrilheiro que lutará pela independência” (p. 72).

Uma última observação, agora de caráter fonológico, faz-se acerca do antropônimo *Ngunga*, que provém do Mbunda, língua bantu de Angola, e se pronuncia /õ'gũga/, pois o fonema [ng] tem características plenas de uma consoante oclusiva velar vozeada acrescida da realização nasal (CAZEZA, 2017).

Chegou-se à essa constatação da origem do nome devido a dois indicativos, o primeiro que o Mbunda é falado no território fronteiro entre Angola e Zâmbia (FERNANDO, 2021), lugar onde se passa a narrativa; e o segundo é que no capítulo dezoito da obra há o trecho: “Traduziram a fala do branco para mbunda” (PEPETELA, 1980, p. 36).

Apresenta-se agora uma sinopse da obra, para os que ainda não a leram terem uma ideia mínima dela.

#### 4.1 Sinopse da obra

*As aventuras de Ngunga* conta a saga de um garoto de 13 anos, Ngunga, que fica órfão de pai e mãe, assassinados por colonizadores, e é separado de sua irmã pequena, chamada Mussango, que é apanhada pelos opressores, e passa a ser ajudado pela caridade de uma senhora chamada Ntumba, mas que também vem a falecer. Assim, o garoto passa a viver com companheiros locais, o principal deles chamado Nossa Luta, e a viajar de um povoado a outro, visitando amigos e conhecidos.

Nessas viagens, ele se inteirava sobre questões da vida nos povoados bem como dos assuntos relacionados à luta contra os colonialistas. A rotina era de convivência com a guerra por libertação.

Mas Ngunga se sentia solitário e até mesmo alimentava o pensamento de que ninguém se lembraria dele caso desaparecesse, se fosse embora ou se morresse. O amigo Nossa Luta fora para o campo de batalha. Então, Ngunga recolhe os poucos pertences que tinha, mete-se na mata e vai embora de sua aldeia.

No dia seguinte ao de sua partida, Ngunga chega ao povoado do Presidente Kafuxi, que sente pena dele e lhe oferece abrigo, adota Ngunga, ensinando-lhe que ele, assim como os demais que viviam no povoado, deveria trabalhar para garantir o alimento aos guerrilheiros que estavam lutando em campo pela libertação do país, o que fez Ngunga lembrar de seu amigo Nossa Luta e, por isso, motivar-se pela adesão à causa.

Porém, após ouvir algumas reclamações do Responsável de Setor contra o Presidente Kafuxi, Ngunga começa a perceber que aquele que o adotara não estava sendo honesto em relação aos alimentos que deveria destinar ao abastecimento dos guerrilheiros, estocando para si uma quantidade maior. Com isso, Ngunga decide entregá-lo para todos e o faz, depois parte do povoado, indignado com o egoísmo dos adultos.

Ngunga anda por dias e passa por alguns povoados onde o povo, admirado por verem um menino de treze anos andar sozinho, aconselha-o a regressar porque havia guerra por ali e era perigoso, mas Ngunga continuava. Outros adultos lhe ofereceram abrigo, mas ele recusava e seguia porque queria conhecer tudo e ver se todos os homens são iguais, egoístas.

Até que, chegando à zona do Quembo, Ngunga se dirige à Seção de guerrilheiros instalada no local e lá descobriu que seu amigo Nossa Luta havia morrido, o que o deixou muito triste e se sentindo mais sozinho ainda no mundo. Ele decide permanecer ali e começa a ocupar-se de pequenos trabalhos, gostava de ficar ouvindo as conversas sobre

a guerra. Nessa seção conhece o comandante Mavinga, que não permite crianças ali e o convence a ir para o povoado, para frequentar a escola.

Na escola, Ngunga conhece o professor União, que fora enviado àquele povoado pelo MPLA – Movimento pela Libertação de Angola, para ensinar ao povo, munindo-o de mais uma arma: o conhecimento. Ali as crianças aprendiam a ler, a escrever e a defender a Revolução. Entretanto, Ngunga não se sentia confortável com o ambiente da sala de aula, queria mesmo era estar na mata, junto dos bichos e das plantas, mas se esforçou e permaneceu. Como não tinha casa naquele povoado, ficou morando com o professor União e com o colega Chivuala e, à tarde, quando a aula acabava, ia para a mata com os dois e, nessas ocasiões, aprendeu a usar arma de fogo para caçar rolinhas. Na escola também aprendeu a manifestar seus valores pessoais e continuou a observar o lado negativo de ser adulto por meio das lições de vida que passava ao lado do professor e do colega Chivuala.

É nesse momento de sua jornada que Ngunga participa diretamente da guerra porque a casa onde morava com o professor foi atacada pelos colonialistas e na troca de tiros ele, que já sabia empunhar arma, abate dois ofensores enquanto tenta salvar o professor União, que havia sido atingido por um pau que caiu em cima de sua cabeça, despencado do teto da casa bombardeada. Porém, os dois não conseguem resistir mais e acabam sendo capturados e levados para o Posto de Cangamba. Nessa ocasião, Chivuala já não morava mais com eles, pois fora expulso pelo professor quando este descobriu uma tentativa dele de machucar Ngunga.

Ngunga fica preso na mesma cela que Chitangua, um colega de povoado, e descobre que foram traídos por Chivuala, que entregou para os colonialistas o endereço da escola, pois estavam à procura do professor União para interrogá-lo a respeito dos planos de Mavinga, o comandante de um dos esquadrões do MPLA. O colega de cela também conta que o professor estava vivo e tinha sido interrogado pelos opressores, sem revelar nada, o que fez com Ngunga admirasse mais ainda o professor.

No mesmo lugar Ngunga é tirado de cela e colocado como criado do Chefe da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado, que foi a polícia política portuguesa) e tenta uma forma de libertar seu professor, mas sem sucesso. União acaba sendo levado para Portugal e Ngunga, após ser ameaçado pelo Chefe, aponta uma pistola que encontra pendurada numa parede e atira duas vezes contra ele, matando-o.

Em fuga, por três dias, portando duas armas e apenas sal e alguns alimentos, Ngunga chega a uma seção onde estavam colegas do MPLA e ali fica para alimentar-se e falar de suas últimas experiências, ali também conhece a moça Uassamba, por quem se

apaixona. Porém, Ngunga é reconduzido à seção de Mavinga, onde estava na época da escola, sem nem ao menos se despedir de Uassamba e impedido de levar consigo as duas armas que havia roubado da PIDE, o que o deixa muito chateado.

Ao reencontrar Mavinga, conta-lhe todo o ocorrido, inclusive sobre Uassamba, e ouve dele que encontrará outra escola e Ngunga não resiste, pois percebera que teria sido importante saber escrever quando da tentativa de libertar o professor da prisão, caso tivesse conseguido lhe enviar um bilhete com instruções. Mas Mavinga deseja ir antes até a seção do comandante Avança para recuperar as duas armas que ele impedira Ngunga de levar consigo e o garoto o acompanhou, com o interesse de rever Uassamba.

Ao chegar ao povoado e encontrar Uassamba, às escondidas, na mata, eles conversam e ele descobre que sua amada é esposa de Chipoya, o secretário do Comitê de Ação do Movimento, decepciona-se no primeiro instante, mas em seguida propõe à moça que fuja com ele. Mas ela lhe diz que pelo fato de sua família já ter pagado o alambamento, espécie de dote, costume da Angola retratada na obra, fugir com ele poderia prejudicar os pais dela. Essa situação também indignou Ngunga, que refletiu sobre as mulheres não serem bois para que fossem vendidas de tal forma e Ngunga se decepcionou mais ainda com os adultos.

Quando a noite caía e Ngunga teve uma última conversa com Uassamba, tentando mais uma vez convencer-lhe de fugir com ele, ela lhe explicou que não poderia fazê-lo, pois sentia dó de seus pais, que seriam os mais prejudicados por não terem como devolver o alambamento a Chipoya se ela fugisse, desonrando o casamento. Então, Ngunga, profundamente decepcionado e triste, anunciou que precisava partir e que já não era mais o mesmo, algo havia mudado nele e desejava mudar até seu nome. Pediu a Uassamba que lhe escolhesse o novo nome, ao que ela atendeu, pronunciando-o em seu ouvido, sem que ninguém além dos dois soubesse qual era. Depois disso, ele foi até Mavinga, despediu-se secretamente e partiu sozinho para a escola. Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga.

A obra é finalizada com uma seção intitulada “Para terminar”, na qual o enunciador se dirige aos pioneiros e aos guerrilheiros do MPLA, advertindo-os a observarem aqueles que estão ao lado, pois pode ser Ngunga. Ou que o garoto estaria dentro de cada um, esperando que o fizessem crescer.

Agora, depois de apresentados um panorama sintético sobre as LALP e a produção de Pepetela, passa-se à apresentação da Semiótica Discursiva, que referenciará a análise de tal obra angolana.

## 5 A SEMIÓTICA DISCURSIVA

Em 1966 Greimas publicou o livro *Semântica Estrutural*, lançando as bases do que ficaria conhecido como Semiótica Greimasiana ou Semiótica Discursiva ou, ainda, Semiótica Francesa<sup>5</sup>, “ancorada numa teoria da linguagem, de postulados estruturais e na concepção de que a língua é uma instituição social” (SOUZA, 2023, p. 33).

A Semiótica Discursiva é uma teoria do texto/discurso que, mesmo sob influência dos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure e de Louis Hjelmslev, não é uma teoria linguística, mas uma teoria da significação, para a qual a construção do sentido advém de relações que se entrelaçam para criar a manifestação textual, pois “o sentido não significa apenas o que as palavras querem nos dizer, ele é também uma direção, ou seja, [...] uma intencionalidade e uma finalidade” (GREIMAS, 1975, p. 15).

Assim, a Semiótica preocupa-se com aquilo que o texto diz e como ele faz para dizer e se desvincula, por exemplo, da semiologia ao não privilegiar o signo como mera relação entre significante e significado e sim apontando a necessidade de “separar as suas duas faces para ver que cada uma é uma realização a partir das possibilidades oferecidas pelo jogo das variações diferenciais e que constitui cada plano” (FLOCH, 2001, p. 10).

Dessa forma, ao analisar o plano da expressão não se deve esperar, no plano do conteúdo, um sentido fechado e invariável, pois tal sentido é estabelecido pelas relações entre o que é expressado. Floch (2001) diz ainda que “a produção de sentido deve ser o objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência” (p. 10-11). Com isso, a Semiótica considera “os significados propostos pelo enunciador e aponta caminhos para que o enunciatário alcance os sentidos pré-estabelecidos a partir das construções linguísticas realizadas” (SILVA, 2019, p. 202-203).

Outro aspecto relevante é saber que a semiótica greimasiana

adota um ponto de vista imanentista para a análise do texto, não por negar que ele sofra determinações sócio-históricas, mas por estabelecer para si como tarefa inicial conhecer os mecanismos de estruturação textual; as leis que regem a construção do discurso, que se manifesta num texto. A semiótica sempre reconheceu que o texto se produz num dado contexto histórico. No entanto, não pretendia que a análise histórica de um texto fosse a descrição de um conjunto de “anedotas” que cerca sua produção. (FIORIN, 2003, p. 49).

---

<sup>5</sup> Souza (2023) chama à atenção que há três teorias semióticas: uma norte-americana, em torno da obra de Charles Sanders Peirce, uma que se desenvolve na Rússia, a partir dos estudos de Iuri Lotman e a que se organiza na França, com a obra de Greimas.

Ou seja, no texto estão os elementos necessários para a compreensão de seu sentido, que pode ser apreendido sob a forma de um percurso gerativo do sentido (PGS), que é um simulacro da produção e interpretação de textos (SOUZA, 2023) e será detalhado a seguir.

### 5.1 O percurso gerativo do sentido

A leitura do texto literário exige de quem o lê que, além de decodificá-lo, consiga também entender o que está intrínseco às palavras que o constituem ou, como diz Barros (2004), “para examinar literatura é preciso saber ler textos, ler contextos e, quem sabe, ler pretextos” (p. 34). Assim, a leitura é uma atividade sógnica incessante, pois se trata da “construção de unidades-signo, de dimensões variadas, compostas por expressões (significantes) e conteúdos (significados), estes igualmente variados” (SARAIVA; LEITE, 2017, p. 43).

A Semiótica Discursiva aborda o encontro gerador entre o plano do conteúdo e o plano de expressão, chamado de semiose, e considera não apenas o processo de produção, mas também o processo de interpretação do texto, dessa forma, “a Semiótica toma como tarefa para si elaborar um método de transposição que discipline e oriente o olhar de quem procura maior rigor na descrição e explicação desse processo gerador de sentido (SARAIVA; LEITE, 2017, p. 43).

O PGS “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo. [...] Os três níveis do percurso são o fundamental, o narrativo e o discursivo” (FIORIN, 2018, p. 20). Cada um desses níveis apresenta um componente sintático (escrito dessa forma para diferenciar-se de sintático) e um semântico.

Barros (2002) explica que o nível discursivo é o mais próximo da manifestação textual, o nível narrativo é o intermediário e o nível fundamental é “a instância mais profunda, em que são determinadas as estruturas elementares do discurso” (p. 15).

Assim, a semiótica discursiva distingue texto e discurso a partir da proposta teórica e metodológica do PGS, pois o discurso pertence ao plano do conteúdo dos textos, que são entendidos semioticamente como manifestação ou expressão.

Nesta pesquisa, que objetiva a leitura de texto literário no 9.º ano do Ensino Fundamental, utilizou-se do percurso gerativo do sentido para analisar *As aventuras de Ngunga*, não necessariamente em uma ordem sequencial dos três níveis, pois “muito

embora o sentido do texto dependa da relação entre os três níveis” (BARROS, 2016, p. 73), cada um deles pode ser discutido e explicado de forma autônoma, conforme aponta Barros (2016).

Então, serão apresentados os três níveis do PGS, de forma a proporcionar noções essenciais acerca deles ao(à) leitor(a) deste trabalho, que, porventura, ainda não tenha tido contato com a teoria semiótica. Isto é, a ideia do levantamento bibliográfico a seguir não é para formar semioticistas nem ensinar a Semiótica, mas demonstrar os conceitos teóricos que fundamentaram a elaboração das atividades de interpretação que constam no caderno pedagógico, produto desta dissertação.

### **5.1.1 *Nível Discursivo***

Para a Semiótica Greimasiana, o ato de produção do discurso é chamado de enunciação, entendida como simulacro discursivo, já que é uma instância pressuposta pelo enunciado, ou seja, ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói, podendo o enunciador reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado. Vejamos o exemplo de Fiorin (2018, p. 55):

Quando se diz “Eu afirmo que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”, o enunciador coloca o sujeito da enunciação (eu) e o ato de enunciar (afirmo) no interior do enunciado. Quando se diz “O quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”, deixa-se fora do enunciado o simulacro do ato de enunciar.

Diante do exemplo dado, Fiorin (2018, p. 55) explica ainda que “mesmo quando os elementos da enunciação não aparecem no enunciado, a enunciação existe, uma vez que nenhuma frase se enuncia sozinha”. Daí é fulcral entender que há duas instâncias que não se confundem: a do eu pressuposto, que é a do enunciador, e a do eu projetado no interior do enunciado, que é a do narrador. Eis porque, afirma Floch (2001), “não se fala do “autor” ou do “emissor” a propósito do produtor do discurso, a semiótica quer conhecer unicamente o que seu enunciado indica” (p. 16).

Como cada *eu* corresponde a um *tu*, há um *tu* pressuposto, o enunciatário, e um *tu* projetado no interior do enunciado, o narratário. Ademais, “o narrador pode dar a palavra a personagens, que falam em discurso direto, instaurando-se então como *eu* e estabelecendo aqueles que falam como *tu*, nesse nível temos o interlocutor e o interlocutário. O enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor” (FIORIN, 2018, p. 56).



Ainda sobre enunciação, três conceitos se revestem de importância: o de que a presença de marcas de enunciação no texto é considerada uma enunciação enunciada e a ausência de marcas de enunciação como enunciado enunciado (HAMAD *apud* FIORIN, 1996), e o de que enunciação reportada “corresponde a um simulacro, no interior do discurso, da relação de comunicação entre enunciador e enunciatário” (COURTÈS, 1989 *apud* FIORIN, 1996) e cria diferentes efeitos de sentido, por meio de actantes que falam, do espaço e do tempo, que simulam os elementos correspondentes da enunciação. Fiorin (1996) esclarece que, nesse tipo de enunciação, o narrador dá a palavra a outrem, que passa a dizer o *eu*, e isso ocorre antes da enunciação, mas no texto há reflexões que parecem ser produzidas no instante do ato enunciativo.

Dessa forma, no componente sintático do nível discursivo, a discursivização se constitui pelos procedimentos de temporalização, espacialização e actorialização. Nesse processo, a enunciação faz uso de dois mecanismos: a debreagem, que é o mecanismo em que se projeta no enunciado um *eu-aqui-agora*, ao que se chama de debreagem cognitiva enunciativa<sup>6</sup>, ou um *ele-alhures-então*, a chamada debreagem cognitiva enunciva; e a embreagem, em que ocorre uma suspensão das oposições de pessoa, de tempo ou de espaço (FIORIN, 2018), sugerindo o retorno à instância da enunciação.

De forma prática, constata-se que o enunciado é resultado da enunciação, cuja existência, portanto, é pressuposta, e ele comporta elementos que podem ou não revelá-la, como pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos, dêiticos espaciais e temporais, constituindo textos enunciativos, com marcas de enunciação, ou enuncivos, sem marcas de enunciação (GREIMAS; COURTÈS, 1979).

Ainda sobre debreagem, é relevante dizer que as debreagens enunciativas e enuncivas produzem dois tipos básicos de discurso: os de primeira pessoa e os de terceira pessoa, que atribuem, respectivamente, efeitos de sentidos de subjetividade e de objetividade ao discurso.

Além disso, existe ainda a categoria de debreagem interna, que ocorre quando o narrador dá a palavra a uma das pessoas do enunciado ou da enunciação já instalada no enunciado, ou seja, são responsáveis pela produção de simulacros de diálogos nos textos (FIORIN, 2018).

Diante disso, Silva (2019) assevera que

---

<sup>6</sup> É cognitiva pois está em questão o modo de compartilhamento de um saber: no chamado discurso direto (debreagem enunciativa), enunciador e enunciatário de quaisquer graus (narrador-narratário; interlocutor-interlocutário) compartilham um saber; já no discurso indireto (debreagem enunciva), utiliza-se uma forma intermediada de compartilhamento do saber (FIORIN, 2018).

Não basta, portanto, ensinar o aluno a reconhecer um discurso em 1ª ou 3ª pessoas, ou o espaço e o tempo em que os fatos ocorrem; é preciso, pela análise dos mecanismos linguísticos presentes no interior do discurso, explicar-lhes as escolhas feitas pelo enunciador e os efeitos de sentido que elas pretendem alcançar. (SILVA, 2019, p. 207).

Já no componente semântico desse nível, há dois modos de manifestação dos conteúdos: o das figuras, utilizadas na simulação do mundo natural; e o dos temas, que se constituem de abstrações, se comparados às figuras.

Barros (2002) explica que a tematização é a formulação abstrata dos valores e sua disseminação em percursos, e que eles particularizam e concretizam os discursos abstratos, que são o lugar do ideológico no discurso. Já a figurativização é a instalação de figuras de conteúdo que se acrescentam ao nível abstrato dos temas, determinadas por traços sensoriais, ou seja, tudo o que puder ser diretamente referido a um dos cinco sentidos tradicionais (visão, olfato, tato, paladar e audição). A mesma autora elucida que “a reiteração discursiva dos temas e a redundância das figuras espalhadas na dimensão total do discurso denominam-se isotopia” (BARROS, 2004, p. 35) e esta oferece ao leitor o modo de ler o texto, a partir da recorrência de traços semânticos (FIORIN, 2018).

Para Bertrand (2003), a isotopia designa a iteração de semas, repetição de unidades mínimas de significação, e de figuras, assegurando a coesão semântica e a homogeneidade do discurso enunciado. Ou seja: a isotopia “assegura a repetição, pela recorrência, dos elementos semânticos que se repetem de uma frase a outra, garantindo a continuidade figurativa e temática do texto” (BERTRAND, 2003, p. 16-17).

### ***5.1.2 Nível Narrativo***

Seguindo para o nível narrativo, é preciso antes fazer uma distinção entre narratividade e narração, pois aquela é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes, ocorrendo uma narrativa mínima quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final, enquanto a narração constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizadas (FIORIN, 2018).

É possível entender isso no componente sintático do nível narrativo, pois a “sintaxe narrativa caracteriza-se pela relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto” (BARROS, 2005, p. 19), que pode ser de junção, constituindo um enunciado de estado, ou de transformação, que por sua vez constitui um estado de fazer.

Pode-se dizer que o sujeito não existe nem semântica nem semioticamente se não for determinado pela relação transitiva com um objeto. Se a relação que os liga for de disjunção, serão chamados de sujeitos (e objetos) *atualizados*, se de conjunção, serão ditos *realizados*. Anteriormente à junção, os sujeitos serão *virtuais*. (BARROS, 2002, p. 30).

A junção é a relação que determina a situação do sujeito com um objeto-valor e pode ser tipificada como conjunção, quando o sujeito tem relação afirmativa com o objeto, ou como disjunção, quando a relação é de negação com o objeto. As relações entre sujeito e objeto são representadas pelos esquemas:

Figura 1: Relações entre sujeito e objeto

S = Sujeito	
O = Objeto	$S \cap O$ = Sujeito está em conjunção com o objeto-valor
$\cup$ = Disjunção	$S \cup O$ = Sujeito está em disjunção com o objeto-valor
$\cap$ = Conjunção	

Fonte: SILVA (2019, p. 205).

O conceito de valor está fixado no objeto, ou seja, é o valor que se investe no objeto visado que se torna o valor do sujeito que o alcança ao visar o objeto. Assim, o objeto é o suporte para a existência de valores (GREIMAS, 2014).

É a semântica do nível narrativo que se ocupa com os valores inscritos nos objetos. Fiorin (2018) explica que em uma narrativa aparecem dois tipos de objetos: modais e de valor. Os objetos modais são o querer, o dever, o saber e o poder, enquanto os objetos-valor são aqueles com os quais se entra em conjunção ou disjunção na performance principal. Eis um exemplo:

O Tio Patinhas entesoura dinheiro (moedas e notas); uma pessoa que deseja comprar uma casa também guarda dinheiro. Nos dois casos, aparece o mesmo objeto concreto, dinheiro. Entretanto, no primeiro caso, ele é a manifestação do objeto-valor /riqueza/, porque é o objeto com que se busca a conjunção na performance principal, ou seja, é o objetivo último do sujeito. No segundo caso, ele é a concretização do /poder comprar/, isto é, o dinheiro é a manifestação de um objeto modal. Objeto-valor e objeto modal são posições na sequência narrativa. O objeto modal é aquele necessário para obter outro objeto. O objeto-valor é aquele cuja obtenção é o fim último de um sujeito. (FIORIN, 2018, p. 37).

Se a narrativização pressupõe uma transformação de um estado inicial para um estado final, é preciso observar que existem sujeitos que realizam essa mudança. São chamados de actantes os que executam a narrativização, “de modo que se um actante pode ser manifestado no discurso por vários atores, o contrário também é possível, pois um único ator pode sincretizar vários actantes” (GREIMAS, 2014, p. 62).

Ou seja, a narrativa é organizada do ponto de vista de um sujeito, sendo possível identificar, dependendo do texto, diferentes programas narrativos (PN), pois os sujeitos nem sempre permanecerão nos mesmos estados. Um PN é um enunciado de fazer – transformação operada por um sujeito na relação de outro sujeito com um objeto – que rege um enunciado de estado – relação de junção entre sujeito e objeto. Dependendo, por exemplo, da complexidade e da hierarquia, os PN podem ser caracterizados como programa de base (ou programa principal) e programa de uso (ou secundário), sendo que este é necessário para a consecução daquele (BARROS, 2005).

Outro conceito importante é o de percurso narrativo, que nada mais é do que uma sequência de programas narrativos relacionados por pressuposição. Em uma organização narrativa, podem ser encontrados três tipos de percursos narrativos, a depender do foco que é dado: percurso do sujeito, percurso do destinador-manipulador e o percurso do destinador-julgador.

A partir dessas caracterizações, Barros (2005) elucida que existem dois tipos fundamentais de PN: o de competência, no qual o sujeito do fazer e sujeito do estado são realizados por atores diferentes; e o de performance, em que o sujeito do fazer e o sujeito do estado são realizados pelo mesmo ator. O encadeamento desses dois PN constitui o percurso do sujeito.

Barros (2002) afirma ainda que “o sujeito responsável pela alteração das qualidades do sujeito da ação é denominado, na teoria semiótica, destinador” (p. 18), podendo ser destinador-manipulador, que “doa ao destinatário-sujeito os valores modais do querer-fazer, do dever-fazer, do saber-fazer e do poder-fazer” (BARROS, 2005, p. 31) e que pode atuar por meio de quatro classes de manipulação: provocação, sedução, intimidação e tentação. É o percurso do destinador-manipulador.

Figura 2: Classes de manipulação

	<b>competência do destinador-manipulador</b>	<b>alteração na competência do destinatário</b>
PROVOCAÇÃO	SABER (imagem negativa do destinatário)	DEVER-FAZER
SEDUÇÃO	SABER (imagem positiva do destinatário)	QUERER-FAZER
INTIMIDAÇÃO	PODER (valores negativos)	DEVER-FAZER
TENTAÇÃO	PODER (valores positivos)	QUERER-FAZER

Fonte: BARROS (2005, p. 35).

Também pode ser destinador-julgador, que responde pela sanção do sujeito, que pode ser de dois tipos: interpretação, quando “o destinador julga o sujeito, pela verificação

de suas ações e dos valores com que se relaciona” (BARROS, 2005, p. 35), e retribuição, que ocorre quando “o sujeito, reconhecido como cumpridor dos compromissos assumidos, é julgado positivamente e recebe uma retribuição, sob a forma de recompensa [...] (ou) por não ter executado sua parte no contrato, sofre punição” (BARROS, 2005, p. 37). É o percurso do destinador-julgador.

### 5.1.3 *Nível Fundamental*

No nível fundamental é apresentado o que é intrínseco às palavras que figuraram as isotopias analisadas no nível discursivo e, por isso, é considerado o mais profundo dos três níveis, ou seja, explica os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso (FIORIN, 2018). É neste nível que se determina o mínimo de sentido a partir do que o discurso constrói (BARROS, 2005).

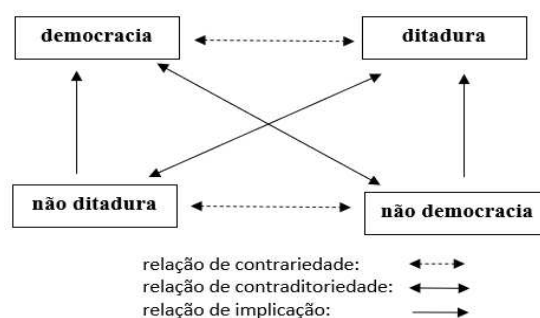
No componente semântico do nível fundamental ocorre uma descrição sintética da estrutura elementar de significação, representada pelo chamado quadrado semiótico, que permite dar conta do ordenamento de categorias semânticas do texto (COURTÈS, 1980). Uma categoria semântica se fundamenta em uma oposição mínima entre dois termos, porém, como alerta Fiorin (2018), “para que dois termos possam ser apreendidos conjuntamente é preciso que tenham algo em comum e é sobre esse traço comum que se estabelece uma diferença” (p. 21-22). Segue-se um exemplo:

[...] quando no discurso político dos conservadores, estabelece-se uma oposição entre /democracia/ *versus* /comunismo/, comete-se uma violência semântica, uma vez que o primeiro termo concerne a regime político e o segundo a sistema econômico, não tendo, pois, nada em comum. O contrário de democracia é ditadura; o oposto de comunismo é capitalismo. (FIORIN, p. 22, 2018).

Explicado esse critério para análise da pares mínimos de uma categoria semântica, percebe-se que tais termos mantêm entre si uma relação de contrariedade como, por exemplo, /ditadura/ é termo contrário a /democracia/.

Para ilustrar o quadrado semiótico:

Figura 3: Exemplo de quadrado semiótico



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Fiorin (2018).

Porém, Fiorin (2018) assinala que “se se aplicar uma operação de negação a cada um dos contrários, obtêm-se dois contraditórios” (p. 22), assim, utilizando os mesmos termos do exemplo anterior, ficará: /não democracia/ é o contraditório de /democracia/ enquanto /não ditadura/ é o de /ditadura/ e cada um dos contraditórios implica o termo contrário daquele de que é o contraditório (FIORIN, 2018), nesse caso, /não ditadura implica democracia e /não democracia/ implica ditadura.

Além disso, é previsto um termo complexo, resultado dos contrários, e um termo neutro, que resulta dos subcontrários. Além dos eixos complexo e neutro, pode-se perceber uma dêixis positiva na relação de complementaridade de um subcontrário que implica um termo eufórico e uma dêixis negativa em uma relação de mesmo aspecto entre um subcontrário e um termo disfórico (SARAIVA; LEITE, 2017).

Figura 4: Eixos e dêixis



Fonte: SARAIVA; LEITE (2017, p. 62).

A figura 4 ilustra um quadrado semiótico, com indicativo de eixo complexo, pelo termo /quantidade/, dados os contrários /abundância/ e /escassez/, e o eixo neutro /não quantidade/, além da dêixis negativa /escassez/ e /não quantidade/ e da dêixis positiva /abundância/ e /não escassez/.

Barros (2005) esclarece que representar as estruturas elementares do texto pelo quadrado permite a visualização das relações mínimas que o definem, o denominador

comum de cada texto, por exemplo: “quando se diz de um texto que ele fala de liberdade, que trata da morte ou que se ocupa do amor, está-se examinando sua organização fundamental, o mínimo de sentido sobre o qual ele se ergue” (BARROS, 2005, p. 74).

Diante disso, Fiorin (2018) também assevera que

pode-se, num primeiro momento, pensar que não há necessidade de distinguir as relações de contrariedade das de contraditoriedade. É preciso, no entanto, verificar que os termos que estão em relação de contraditoriedade definem-se pela presença ou ausência de um dado traço. [...] Os termos em relação de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um. (FIORIN, p. 22, 2018).

Isto é, cada um dos termos da categoria semântica de um texto recebe a “qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/, transformando-se em valores, e para o termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo e àquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo” (Fiorin, 2018, p. 23), isso vai depender da axiologia presente no texto.

Por exemplo: considerando a mesma categoria semântica /democracia/ *versus* /ditadura/, utilizada na Figura 3, ao analisar um discurso de pessoas do movimento *Diretas já*<sup>7</sup>, seria provável identificar tal discurso posicionado de forma positiva ao primeiro termo da oposição, ou seja, o discurso deles seria eufórico à /democracia/, mas se o discurso fosse produzido por militares do governo ditatorial, seria disfórico à /democracia/ e eufórico à /ditadura/, isto devido ao investimento axiológico de cada discurso.

Já a sintaxe do nível fundamental compreende duas operações, a negação e a afirmação, que ocorrem simultaneamente na organização de um texto. Fiorin (2018) diz que “na sucessividade de um texto, ocorrem essas duas operações, o que significa que, dada uma categoria tal que *a versus b*, podem aparecer as seguintes relações: afirmação de *a*, negação de *b*, afirmação de *a* ou afirmação de *b*, negação de *a*, afirmação de *a*” (p. 23). Assim, no quadrado usado como exemplo, na figura 3, há dois percursos lógicos: 1. democracia > não democracia > ditadura e 2. ditadura > não ditadura > democracia.

Apresentados os pressupostos da Semiótica, sucede agora tecer considerações acerca de sua aplicação à Educação, no caso do que é proposto neste trabalho.

## 5.2 Sobre a Semiótica Discursiva aplicada à Educação

<sup>7</sup> Movimento político de cunho popular da década de 1980 que teve como objetivo a retomada das eleições diretas ao cargo de presidente da República no Brasil.

A partir dos estudos de Ferdinand de Saussure, e sua Linguística, qualificou-se o estudo da significação, devido ao rigor e formalização de seus métodos, mas a Semântica, à qual, dentre as suas disciplinas, coube tal estudo, é a menos desenvolvida. Problema que começa a ser abordado e delimitado com a aplicação de métodos estruturais ao estudo da significação por Greimas, na segunda metade do século XX, que desenvolve suas pesquisas na área da teoria semântica e da análise da narrativa com a publicação da obra *Semântica Estrutural* (GREIMAS, 1966), considerando que a língua é forma e não substância e que esta é resultado daquela, revelando assim sua outra influência: os estudos de Hjelmslev, que demonstrou que na medida em que se estuda a forma (o que é manifestado), tem-se presente a substância (sons ou conceitos), ou o sentido formado (FIORIN, 2003).

Nessa perspectiva, Fiorin (2003) esclarece que é possível postular a Semiótica como uma teoria geral:

Isso significa que ela, num primeiro momento da análise, faz abstração do plano da expressão, para analisar o conteúdo, e só depois vai examinar as relações entre expressão e conteúdo, bem como as diferentes especificidades de cada um dos planos de expressão. Isso quer dizer que a semiótica, na medida em que faz inicialmente abstração do plano da expressão, interessa-se tanto pelo texto verbal, quanto pelo visual ou pelo sincrético (aquele cujo conteúdo se manifesta por mais de uma substância da expressão, como o cinema, a telenovela, a história em quadrinhos etc.). (p. 50).

Com isso, constata-se que a Semiótica Greimasiana pode ser aplicada a outros segmentos que não apenas ao da análise textual, como se observa, por exemplo, nos estudos de Floch, Landowski, Pietroforte, que a aplicaram às artes visuais; nos de Tatit, que a aplicou às canções; de Bertrand, que a aplicou à literatura, entre outros.

A aplicação da Semiótica Discursiva à área da Educação se dá na perspectiva de uma semiótica didática, sobre a qual o próprio Greimas tratou brevemente no texto *Por uma semiótica didática*, publicado em 1979 no dossiê *Semiótica Didática*, organizada por Manar Hammad, que contém trabalhos desenvolvidos a partir do debate em torno de problemáticas que permitam considerar um trabalho em comum entre pesquisadores em pedagogia e semioticistas (PEREIRA, 2019).

Pode-se então considerar que no contexto da semiótica e educação há duas situações: a primeira é a didatização da teoria, como o fizeram no Brasil os pesquisadores José Fiorin, com o seu *Elementos da Análise do Discurso* e Diana Luz Pessoa de Barros, com *Teoria Semiótica do Texto*, para citar apenas os mais importantes dentre tantos outros livros que os referidos autores publicaram; e a segunda é a transposição didática, ou seja, a utilização da Semiótica Discursiva como base para o trabalho com a leitura e a produção



de texto, em âmbito escolar, como demonstraram José Fiorin e Francisco Platão Savioli com o livro *Para entender o texto: leitura e redação*, cujo objetivo de elaboração foi o de ensinar o discente da Educação Básica a entender e a produzir textos, além do livro *Semiótica na sala de aula: música, publicidade e literatura*, de autoria de Vera Lúcia Crevin da Silva, ambos se utilizaram da Semiótica como referencial teórico para construção das atividades constantes nos capítulos de suas publicações.

A esse campo de aplicação da Semiótica têm se dedicado atualmente alguns estudiosos da área, a citar os pesquisadores que publicaram artigos na edição especial, de dezembro de 2019, da revista *Estudos Semióticos*<sup>8</sup> (ISSN 1980-4016) que ofereceu ao leitor uma amostra representativa de análises cujo objetivo principal foi associar a reflexão teórica às práticas pedagógicas. Tal revista é uma publicação quadrimestral online do Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP.

A seguir, será feita breve apresentação de temáticas – tomando como base o texto de Barros, Teixeira e Lima (2019) – dos artigos constantes nesse dossiê temático que contribuem diretamente com os estudos sobre a Semiótica aplicada à educação.

No artigo de abertura, de autoria de Diana Luz Pessoa de Barros, há uma discussão sobre a necessidade do conhecimento sobre a intolerância e o preconceito na e da linguagem e do ensino-aprendizagem da leitura de textos na internet pelo desvelamento da mentira que fundamenta muitos deles, com base na proposta da Semiótica Discursiva. Percebe-se, então, que a autora estimula o trabalho em sala de aula, a partir dos preceitos semióticos, para ensinar os jovens a interpretar os textos.

Em dois outros artigos, de Regina Souza Gomes (UFRJ) e de Luiza Helena Oliveira da Silva (UFT), identifica-se a tratativa em torno das *fake news*. A primeira pesquisadora propõe observar as formas de construção da veridicção nos textos, buscando mostrar a descrição desses mecanismos em atividades a serem aplicadas em sala de aula, enquanto a segunda autora apresenta reflexões sobre as implicações no campo da formação de leitores críticos no contexto escolar e da necessidade de ensino de novas práticas de leitura, mobilizando a Semiótica francesa como teoria de apoio.

Outro estudo é o de Silvia Maria de Sousa e Lucia Teixeira (UFF), que procuram, à luz dos níveis de pertinência propostos por Jacques Fontanille e do conceito de sincretismo, explorar diversos gêneros discursivos como notícia, capa de livro, *blog*,

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/index>. Acesso em: 27 ago. 2023.

narrativa de aventuras e abaixo-assinado em digital, sugerindo ao professor o enfrentamento de desafios impostos ao ensino de leitura.

Já para Lucas Takeo Shimoda e Luiz Fernando Ferreira (USP), a proposta é uma abordagem didática alternativa para o ensino da coerência textual em sala de aula, fundamentada teoricamente no diálogo inédito entre a perspectiva da Semiótica Discursiva e a da Semântica Dinâmica, sendo que da parte da Semiótica, os pesquisadores utilizaram os conceitos de isotopia figurativo-temática e contrato de veridicção.

Por sua vez, José Leite de Oliveira Jr. e Vinícius da Silva Vieira (UFC) consideram que o texto de literatura pede da escola um comprometimento didático-pedagógico específico. Dessa forma, a aula seria um gênero discursivo em que um destinador (professor) propõe ao destinatário (alunos) a aquisição do texto literário como objeto.

Fernanda Valeska Mendes da Silva (UFPA) apresenta em seu texto os resultados de uma pesquisa-ação à luz da Semiótica greimasiana e das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé, cujo objetivo foi contribuir para uma abordagem eficaz do texto na escola com vistas ao aprimoramento da competência leitora dos alunos.

Mais um interessante estudo é o de Ana Paula Pinheiro da Silveira (UTFPR), cujo objetivo é explicitar como um grupo de alunos do Ensino Fundamental, com a mediação do professor, pode compreender o percurso passional dos protagonistas do game *Dante's Inferno*, inspirado em *A Divina Comédia*, ao mesmo tempo que internaliza uma forma de análise dos textos sincréticos.

Além desses artigos, existem outros que também foram publicados na edição especial da *Estudos Semióticos*, mas que tratam da Semiótica relacionada à formação de professores e ou à aplicação dela à análise de livros didáticos utilizados na Educação Básica ou da questão da transposição didática da teoria/procedimento.

Este último aspecto será tratado na seção a seguir, na perspectiva de que, como esta pesquisa também propõe a aplicação da Semiótica para atividades em sala de aula, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca de como efetuar a adaptação metalinguística da teoria e seus procedimentos para o nível de estudantes do 9.º do Ensino Fundamental.

### **5.3 Sobre a transposição didática**

Em pesquisa recente, Pereira (2019) afirma, a partir dos resultados que encontrou, que a Semiótica Discursiva ainda é uma teoria acadêmica destinada à formação de

pesquisadores, mas também identificou que alguns autores dos textos analisados por ela “fazem propostas também para a formação de professores, que, como mediadores, adaptariam a metodologia à realidade da sala de aula” (p. 97). A partir disso, a autora se posiciona favorável à ideia de investir numa Semiótica aplicada à Educação Básica e apresenta sugestões para a construção de um caminho metodológico para esse contexto.

Então, uma das funções para exercício da Semiótica, identificada por Pereira (2019) é a de que ela “serve como subsídio ao professor (na sua formação e preparação da mediação no trabalho com o texto) e o aluno da educação básica não precisa conhecer a teoria” (p. 89) e cita alguns trechos dos textos analisados em seu estudo, dos quais destaca-se um, que parece apontar possíveis empecilhos para a Semiótica ainda não ser tão utilizada na escola:

A semiótica ainda não adentrou as salas de aula do ensino básico. Isso se deve, em parte, à falta de divulgação de suas bases filosóficas, de uma tradução mais eficiente de sua metalinguagem e de exercícios capazes de dar ao professor uma segurança de sua aplicabilidade. Tentar eliminar esses senões é papel do professor universitário. (DOMINGOS, 2000, s/p *apud* PEREIRA, 2019, p. 89)

Ao que disse Domingos (2000 *apud* Pereira, 2019), soma-se a opinião desta pesquisa de que não apenas ao professor universitário cabe à problemática em torno de estimular que seus alunos, futuros professores, levem a Semiótica ou não para a sala de aula da Educação Básica, mas cabe também aos demais pesquisadores que se interessem pela Semiótica aplicada à educação elaborarem manuais didáticos que transponham a teoria para propostas escolares, pois, em geral, os livros didáticos que chegam ao discente escolar são resultado de trabalho acadêmico, a exemplo do que está sendo proposto nesta dissertação, com atividades referenciadas na teoria semiótica, e que resultará em um caderno pedagógico para trabalho com um obra literária.

Com isso, surge uma indagação: existe um processo de transposição didática da Semiótica greimasiana que seja mais adequado? No mesmo estudo feito por Pereira (2019), a pesquisadora observa que não há nos textos analisados por ela um “direcionamento para uma ‘semiótica didática’ (grifo da própria autora), com ferramentas metodológicas próprias, mas essencialmente o emprego da base teórica já existente na aplicação para o contexto educacional” (p. 88).

A autora também conclui, a partir dos estudos realizados, que o emprego da metalinguagem semiótica é pertinente apenas na formação de professores, sendo dispensável em sua transposição para atividades na Educação Básica, porém destaca que

as categorias poderiam ser apresentadas como noções do que implicam nas estratégias de leitura e dá um exemplo:

Não é importante dominar termos específicos como “eufórico” ou “disfórico”, por exemplo, mas os estudantes podem ser levados a entender no texto quais são as ideias/noções básicas que o atravessam, como elas poderiam ser nomeadas em termos mais abstratos, a que outras ideias elas se opõem (mesmo que de forma não realizada no texto em questão), quais seriam os termos contraditórios, complexos e neutros nesse texto, o que é dado como positivo e negativo nele. Os estudantes podem ser guiados, ainda, na reflexão sobre como essas oposições estão num nível profundo do texto e como podem se repetir em diversos outros textos com expressões diferentes. (PEREIRA, 2019, p. 91).

Diante do exposto, e em primeiro momento, parece a Semiótica Discursiva se tratar de uma proposta teórico-metodológica densa demais para trabalhar com estudantes do Ensino Fundamental, como se propõe neste trabalho, porém, defende-se que

interessa transformar os conceitos com os quais opera a Semiótica Discursiva em elementos de orientação e reflexão sobre o uso da(s) linguagem(ns), em instrumentos para a mediação, feita pelo professor, da interação do aluno com textos variados e com o que neles deve ser observado, compreendido e mesmo experienciado. (LIMA, 2021, p. 22).

Lima (2021) amplia a importância da transformação dos conceitos semióticos discursivos, de forma a possibilitar sua utilização em atividades de leitura com estudantes da Educação Básica, ao afirmar que:

Esse trabalho de explicitação guiada dos modos de o texto construir a sua significação instiga os alunos, ademais, a operar com e sobre a(s) linguagem(ns) da mesma maneira, isto é, a empregar em suas próprias produções aquilo que descobriram como possibilidade de uso da língua e das demais linguagens. Não se trata, portanto, de formular perguntas cuja resposta já está dada na superfície do texto, mas que direcionem a atenção a sua arquitetura subjacente, a uma intencionalidade discursivo-textual que se pode apreender por meio da análise minuciosa. (LIMA, 2021, p. 31-32).

Várias são as perguntas que podem ser feitas aos alunos, conforme Lima (2021), na perspectiva semiótica: os universos semânticos que estariam na base da organização do conteúdo discursivo; as figuras escolhidas para concretizar discursivamente certos temas; o modo como as isotopias figurativas e temáticas apontam para uma ancoragem sócio-histórica e/ou cultural; a valorização axiológica (eufórica ou disfórica) e ideológica (visão de mundo) do conteúdo; o posicionamento do enunciador a partir das figuras e temas que privilegia (LIMA, 2021, p. 32).

Claro está, pelo exposto até aqui, que tais perguntas sugeridas por Lima (2021) não se utilizariam necessariamente de metalinguagem como a que está presente nos termos figuras, temas, isotopias figurativas e temáticas, valorização axiológica, eufórica,

disfórica, mas, respeitado o fundo teórico que tais palavras representam, no processo de transposição didática, elas seriam substituídas por outras mais comuns e acessíveis à compreensão dos estudantes do Ensino Fundamental, pois “a ideia central [...] talvez seja ensinar pela semiótica e não a semiótica, ou seja, estudá-la não como teoria, mas usar seu potencial operacional para formar melhores leitores, que entendam a estrutura de um texto e desvelem seus sentidos” (PEREIRA, 2019, p. 97).

Dessa forma, é preciso conceber o processo de transposição didática não “apenas como simplificação de um saber científico de referência, e sim como uma reconstrução original deste último, uma forma de recontextualização a partir das especificidades do novo contexto, de condições de enunciação distintas [...]” (LIMA, 2019, p. 119).

Para esclarecer e situar o processo de transposição didática dos procedimentos semiótico-discursivos para a elaboração do caderno pedagógico, resultado desta dissertação, toma-se como referência o que demonstra Chevallard (1991) *apud* Lima (2019) de que há duas etapas no processo de didatização: a transposição didática externa, que diz respeito à passagem do saber acadêmico-científico (teoria aceita e consolidada na academia) ao saber a ensinar (materiais didáticos, orientações curriculares, cursos de formação); e a transposição didática interna, que é a transformação prática, ou seja, a adaptação do saber a ensinar em saber ensinado (prática docente em sala de aula), situando-se, portanto, o referido produto deste trabalho como resultado de transposição didática externa, pois se constitui de material que orienta o saber a ensinar a partir do saber científico que, no caso, é a Semiótica Discursiva.

Se a construção desse caderno pedagógico passa por um processo de transposição didática externa, de que forma então ela ocorre? Pela compreensão de alguns aspectos: i) as atividades elaboradas são oriundas de uma análise semiótico-discursiva pronta, de autoria própria, pois, como já defendido, o objetivo não é formar alunos de Ensino Fundamental semioticistas e sim utilizar-se dos procedimentos da Semiótica para ajudá-los a compreender a leitura de *As aventuras de Ngunga*; ii) na formulação de tais atividades, efetua-se quando necessário a substituição de termos metalinguísticos por significantes que retratem semelhanças com eles; iii) são constituídas de perguntas orais, em formato lúdico, além de estímulo à produção escrita. Ou seja, é “viabilizar a operacionalização do saber a ensinar [...], tornando-o ensinável, logo, viável à ação didático-pedagógica efetiva” (LIMA, 2019, p. 123).

É preciso considerar que uma aula de leitura, principalmente de obras literárias, não deveria ser intuitiva, sem o(a) professor(a) ter algum percurso a seguir para promover a compreensão dos textos lidos com os estudantes.

Se, no momento da leitura normal, o fazer receptivo e interpretativo do leitor-enunciário continua implícito, sua explicitação, sob forma de procedimentos de análise estabelecidos tendo em vista a reconstrução do sentido (informado e mediado pelo significante), constitui tarefa da semiótica textual (narrativa e discursiva). (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 281-282).

Assim, ao propor uma Sequência Básica de atividades que contribuam com a leitura da obra *As aventuras de Ngunga*, e ao adotar a Semiótica Discursiva, dado seu caráter imanentista, como base teórico-metodológica para a etapa da interpretação, contribui-se com a importância do ato de ler o texto como tal e não como pretexto ou como apenas um objeto de ensino de conteúdos de outras áreas do conhecimento, estimulando o estudante-leitor que explicita sua leitura. Dessa forma, será apresentada a seguir a análise semiótica de *As aventuras de Ngunga*, que servirá de base para a elaboração das atividades do caderno pedagógico.

## 6. ANÁLISE SEMIÓTICO-DISCURSIVA DE *AS AVENTURAS DE NGUNGA*

Como visto, optou-se por produzir e apresentar a sinopse de *As aventuras de Ngunga*, em seção anterior, com o fito de proporcionar ao leitor desta pesquisa, e que porventura ainda não tenha a leitura completa da referida obra de Pepetela, um mínimo contato com tal narrativa. Agora, considerando-se o texto completo, apresenta-se a seguir a análise semiótico-discursiva dele, a partir da qual foi feita a transposição didática para a elaboração das atividades constantes no caderno pedagógico, resultado desta dissertação.

Antes, é preciso tecer algumas considerações sobre a análise, em específico acerca dos procedimentos de descrição, pois como indaga Greimas (1976) “o que é preciso buscar? Por onde começar? Como proceder?” (p. 186). Assim, busca-se demonstrar, por meio dos procedimentos do PGS, como o enunciador elabora o percurso de transformação de Ngunga e um discurso de demarcação cultural e de libertação de Angola, isotopias temáticas estas percebidas em uma leitura inicial e anterior à análise, inclusive por um leitor comum. Elas se confirmam na análise?

Para empreender tal análise, Greimas (1976) sugere que a extração somente dos elementos que interessam à descrição é mais econômica que a eliminação daqueles que não interessam. Esses dois conceitos são de caráter operacional, observando que

[...] se a parte restante do *corpus* é quantitativamente mais importante que a parte a ser excluída, diremos que o procedimento a ser adotado é o da eliminação dos elementos não pertinentes do *corpus* [...]. Em compensação, se a parte a ser excluída é mais importante que a que deve ser conservada, o procedimento a ser empregado será o da extração, a partir do *corpus* dado, dos elementos pertinentes da descrição. (GREIMAS, 1976, p. 191).

Dessa forma, a análise que se apresenta aqui não segue, necessariamente, a sequência cronológica dos capítulos da narrativa e sim a dos níveis do PGS, adotando-se como preparação o conceito da extração dos elementos pertinentes para a descrição.

### 6.1 A figuratividade nos antropônimos *Nossa Luta, União e Avança*

Nesse princípio de análise, merecem atenção as isotopias determinadas pela figuratividade presente nos antropônimos, isto é, nos nomes próprios atribuídos aos atores *Nossa Luta, União e Avança*.

Começando por *Nossa Luta*, constata-se que esse nome funciona discursivamente a partir de dois pontos constitutivos: a presença da figura /luta/ e de debreagem actancial

enunciativa interna<sup>9</sup> com o termo /nossa/, que demarca que o interlocutor ao mesmo tempo que se refere a um /ele/, em debreagem enunciativa, também se refere a um grupo ao qual pertence, apontando para que, nesse ator, ocorra uma sincretização do /fazer/ e do /ser/ de um *movimento de luta*, que ele representa e do qual também faz parte. Ademais, em *Nossa Luta*, estão reunidas características importantes para um guerrilheiro, sendo a principal delas a honestidade e a ação para a luta, tendo a libertação de Angola como Destinator.

Já em *União*, nome atribuído ao professor, com quem Ngunga passa a morar e a estudar, vê-se a relação de figuratividade do termo *união* com o que esse ator representa na narrativa: um sujeito de fazer incumbido de ensinar Ngunga a ler e a escrever em língua portuguesa, ou seja, ajudá-lo a entrar em conjugação com o conhecimento. Mas além da língua, *União* também é quem primeiro apresenta uma arma a Ngunga, situação demarcada no texto por meio das figuras AK e SKS, ensinando-o a utilizá-las. Sendo assim, ele une o conhecimento e a arma como duas ferramentas de luta.

No caso de *Avança*, por sua vez, configura-se um ator que representa um comandante de esquadrão do MPLA, ou seja, o responsável por um grupo de uma determinada seção, porém tinha fama de invejoso e cruel, além de não ser do agrado dos guerrilheiros e de ter uma rixa com o comandante Mavinga. Seu nome, um lexema de valor eufórico, sugere uma ironia, já que não condiz com sua personalidade, que apresenta caracteres negativos, isto é, um valor de verdade: /parecer/, mas /não ser/. Assim, *Avança* configura a representação de uma dissensão dentro do Movimento, pois ele é um comandante que se desentende com outro e parece não respeitar as regras quando decide arbitrariamente confiscar as armas que Ngunga havia recuperado.

Essas observações semióticas contribuem para perceber como o enunciatador vai construindo, nesse caso em específico, uma isotopia temática da luta de libertação, por meio da figuratividade presente nesses antropônimos que identificam dois atores que atuam como sujeitos de fazer que estimulam em Ngunga a aquisição de modalidades do /saber ser/ e do /poder ser/, e a isotopia temático-figurativa da dissensão no Movimento por meio da ironia presente na relação entre o nome *Avança* e o ator retratado.

## 6.2 Demarcação da cultura angolana e da luta por libertação

---

9 As debreagens identificadas nesta análise são do tipo debreagem interna (procedimento de enunciação reportada), por meio da qual o narrador passa a palavra a um actante, produzindo simulacros de diálogos no texto (ver subsecção 6.1.1).



Ao longo do texto, são identificadas figuras que vão demarcando no discurso a valorização da cultura angolana, de suas características naturais e também do movimento de luta.

Quando Ngunga contemplava o pôr do sol no rio Kuando, por exemplo, há uma debreagem espacial enunciativa, que localiza, por pressuposição, o relato no espaço de Angola, já que o referido rio fica nesse país, além de que também ocorrem figuras como *o pôr do sol, matas, árvores altas e finas, aves, canoa, margem do rio, tudo parado*, que conota *tranquilidade*.

Além disso, ocorre ainda uma demarcação temático-figurativa de *tradições*, por meio de figuras como *ritual, corte do cordão umbilical, alambamento* (tipo de dote pago à família da mulher), *quarta mulher* (em alusão ao costume de o homem poder desposar mais de uma mulher) e a isotopia temático-figurativa dos *costumes locais*, identificada pela ocorrência de temas como acolhimento *aos viajantes nas festas* e o *silêncio perante a fala de alguém*.

Outro aspecto que merece destaque é a isotopia temático-figurativa de *feira* marcada pelas figuras *pirão de massango* (milho miúdo), *pirão de milho, hidromel, chinjanguila* (nome de uma dança de roda dos povos mbunda e luxaze), *dança, comiam e bebiam*.

Portanto, identifica-se uma demarcação intensa de termos que remetem a Angola e sua identidade cultural, o que indica que o enunciador é conhecedor do país e de seu povo. E, como se mostra a seguir, também conhece a situação do movimento de luta por liberdade e sua condição heterogênea.

Em determinado momento da narrativa ocorre um contato mais direto de Ngunga com a luta, quando sofre, junto com o professor União, um *ataque*, isotopia reiterada pelas figuras *estrondo, trincheira, arma, tiros, colonialistas, rajadas, munições, granada, cartucheira, carregador de AK*, além do cenário bélico que se configura quando ele é preso e passa a servir na casa do chefe da PIDE por meio de figuras como *pistola, bala, G3, FN, AK, SKS, arame farpado, polícia, sangue*.

Depois, ainda na prisão, Ngunga convive com um cozinheiro, também angolano, mas que estava em conjunção com o /colonizador/, representando, portanto, um assimilado, que, certa feita, disse a Ngunga que ele e as pessoas ligadas ao movimento de libertação eram ignorantes ao não reconhecerem a importância dos *brancos*, que, na opinião dele, são os responsáveis pelo *progresso*, isotopia temático-figurativa formada por termos como *luz elétrica e carros*.

Nesse diálogo, durante a fala do cozinheiro, identifica-se uma enunciação reportada, ou seja: o narrador dá a palavra ao actante cozinheiro, que produz o discurso de um assimilado quando usa o *nós*, em uma debreagem actancial enunciativa (a nível de interlocução actancial), para se referir a ele próprio e aos demais angolanos, e usa o *eles*, em uma debreagem actancial enunciativa, para se referir aos *brancos*, ficando pressuposto, assim, que o cozinheiro é negro, mas sua relação é de conjugação com a cultura do colonizador, o que demonstra o contexto do assimilacionismo.

### 6.3 Sobre a enunciação

O enunciador se utiliza de enunciação reportada, isto porque há um narrador que dá a palavra a atores, mas que também a retoma, por exemplo, ao final do primeiro capítulo, quando esse narrador enuncia: “Mas para que avançar demais? Temos tempo de conhecer a vida do pequeno Ngunga”.

Já ao final do texto, ocorre o retorno da voz ao narrador, demarcando a enunciação reportada, e é iniciada uma interlocução direta, na qual o *tu* é figurado por *pioneiro*. E assim, falando a cada pioneiro, suporte leitor do texto, de forma particular, o narrador afirma ter procurado em vão Ngunga em todas as escolas, que tentou descobrir seu novo nome, mas não conseguiu e alertou que ficassem atentos porque quem está ao lado pode ser Ngunga. Nessa fala do narrador sobre Ngunga, identifica-se uma isotopia temática de *integridade* ao descrevê-lo por meio de: *fala pouco e trabalha muito, nunca se gaba, está sempre pronto a fazer mais, diz sempre a verdade*.

### 6.4 Início da aventura

No início da narrativa, Ngunga é um sujeito em disjunção com a /família/ devido à atuação dos colonialistas, que mataram seus pais e capturaram sua irmã. Isso o configura, inicialmente, como um sujeito da privação, órfão aos 13 anos, ajudado pela caridade de uma senhora que também viera a falecer logo e pelo companheirismo de Nossa Luta, um guerrilheiro de quem era amigo.

Quando Ngunga é convencido por Nossa Luta a procurar atendimento médico para tratar uma ferida no pé e tenta resistir, mas acaba cedendo à orientação de seu amigo, percebe-se uma sobremodalização do /dever/ ao /querer/, pois depois da manipulação exercida por Nossa Luta, Ngunga, antes modalizado por um /não querer/, acaba sendo modalizado por um /dever fazer/.

Então, cedendo à manipulação e estando com o socorrista, toma conhecimento do nascimento do primeiro filho de Kayondo e da festa que será promovida para celebrar e cumprir o ritual de corte do cordão umbilical. Percebe-se aqui um Ngunga observador da situação de Kayondo, que é um sujeito em conjunção com a /família/, apresentando-se, portanto, em uma relação transitiva oposta à de Ngunga.

Após essa conversa, o socorrista examinou o pé de Ngunga, que estava muito sujo, e pediu que o lavasse, ao que ele obedeceu. Depois de lavado o pé, foi aplicado um remédio, que também causou medo em Ngunga, além de uma nova advertência do socorrista, dizendo-lhe que um homem nunca tem medo. Já nesse trecho, há mais uma demonstração de um Ngunga como sujeito de estado sendo modalizado por outro sujeito de fazer, agora o socorrista, que o manipula para um /dever fazer/, ao orientá-lo que lavasse o pé para receber o tratamento, e também para um /não dever ser/, ao adverti-lo sobre um homem nunca ter medo.

Temos até agora dois programas de uso que apontam para a iminência de uma transformação de Ngunga, o primeiro com Nossa Luta, o segundo com o socorrista, demonstrados pelos seguintes esquemas:

Quadro 1: Programas de uso 1 e 2.

(PN 1 = F (cuidar da ferida) – [S<sub>(Nossa Luta)</sub> — (S<sub>(Ngunga)</sub> ∩ O<sub>v(atendimento médico)</sub>)])

(PN 2 = F (encorajar Ngunga) – [S<sub>(Socorrista)</sub> — (S<sub>(Ngunga)</sub> ∩ O<sub>vm(coragem)</sub>)])

Fonte: o autor.

Na sequência, ocorre a festa da família de Kayondo, e Ngunga decide participar dela, mesmo sem ter sido convidado, fazendo uso da tradição de que qualquer viajante que chega a uma aldeia tem o direito de participar de uma festa. Na ocasião, a única pessoa que lhe dava a devida atenção era Imba, a filha pequena do Presidente Kafuxi. Este estava sentado junto de outros mais velhos e portava uma arma, Ngunga observou que quando ele falava todos silenciavam para ouvi-lo, mas quando os outros falavam ele interrompia, o que era contra os costumes, e ele diz para Imba, sua amiga e uma das filhas de Kafuxi, que se fosse grande também interromperia a conversa de Kafuxi, fala esta que pode sugerir um possível futuro conflito de Ngunga com Kafuxi.

Nesse trecho, pode-se analisar que Ngunga está em disjunção com a /comunidade/, ou pelo menos pensa estar, o que pode ser reconhecido na fala dele: “Afim, o Presidente sabia da festa e ontem não me disse nada”, sendo acolhido apenas por uma outra criança, Imba. Com relação ao que observou no comportamento do

Presidente Kafuxi para com os outros, quando conversavam, Ngunga julga as interrupções de Kafuxi como desrespeitosas aos costumes, dando-lhes uma sanção negativa, o que sugere um possível futuro conflito entre os dois.

Outro ponto relevante nesse momento é que ao perceber a arma nova que Kafuxi segurava, Ngunga “fica muito tempo a admirar a arma luzidia”, como que demonstrando um desejo de entrar em conjunção com o objeto-valor modal /arma/, que lhe modalizaria um /poder ser/ ou /poder fazer/, mesmo que ele ainda não esteja investido de consciência sobre esses valores, por ainda não ter um Destinador. Até aqui, portanto, em relação ao programa de base, Ngunga é um sujeito privado de objeto, na perspectiva de que não tem uma paixão, ou pelo menos ainda não está revelada, modalizado então pelo /não saber ser/.

Então, Ngunga tem seu estado transformado por Kafuxi, que oferece-lhe acolhimento, fazendo-o entrar em conjunção com um /abrigo/. Ele passa a viver ali e a ajudar as mulheres na lavra de vez em quando, como o orientou o Presidente.

Porém, essas mulheres fazem o trabalho duro de todo dia, portanto são um sujeito modalizado pelo /dever-fazer/ e, ao passarem a conviver com Ngunga, observam que ele é preguiçoso e não faz o trabalho devido, demonstrando-se, assim, como um sujeito do /não querer-fazer/, e elas o delatam para o Presidente Kafuxi.

Diante de tal situação, Kafuxi, como destinador-manipulador e por meio de provocação, manipula Ngunga a /dever-fazer/ o trabalho, afirmando que o trata como a um filho e mesmo assim só o envergonha, e tenta convencê-lo da importância do trabalho, principalmente para produzir alimentos para os guerrilheiros, já que o país estava em guerra, isso fez Ngunga lembrar de seu amigo Nossa Luta, que é guerrilheiro. Assim, Ngunga aceita e passa a fazer o trabalho, demonstrando-se uma dimensão afetiva, enquanto Kafuxi figura apenas a dimensão pragmática dessa relação.

Quadro 2: Programa de uso 3.

$$(PN\ 3 = (\text{ter um abrigo}) - [S_{(Kafuxi)} - (S_{(Ngunga)} \cap O_{V(\text{abrigo})})])$$

Fonte: o autor.

Porém, ocorre uma decepção quando Ngunga descobre que Kafuxi estava em disjunção com a honestidade, sendo egoísta ao armazenar os alimentos e não enviar a parte que cabia aos guerrilheiros ( $S_{(Kafuxi)} \cup O_{V(\text{honestidade})}$ ), o que faz com que Ngunga aja como destinador-julgador, faz uma sanção negativa, manifestada sob a forma de punição

quando revela para o comandante o armazenamento de alimentos nos celeiros de Kafuxi, desmascarando-o.

Com esse desmascaramento, pode-se entender que a *guerrilha* é o Destinator, é o universo maior de valores, pois é ela que realmente faz Kafuxi e seu povo trabalhar, faz Nossa Luta, amigo sempre recordado pelo menino órfão, ir para a guerrilha e faz Ngunga entrar em conjunção com o valor modal /querer-fazer/ e também com o valor modal /poder-fazer/ o trabalho, pois por meio dele é que poderia ajudar os guerrilheiros, o que inclui seu amigo. Assim, para Ngunga em particular, o Nossa Luta é o Destinator, pois até aqui, ao lembrar-se dele, o menino se motiva e se modaliza no /querer fazer/.

Dessa forma, Kafuxi e seu caráter disjuntivo, decepcionante, demonstrou para o menino andarilho o valor da *honestidade*. Talvez, nesse momento, Ngunga começa a tornar-se um sujeito, conjunto com a /honestidade/, regido sob o Destinator *guerrilha*, e agora investido de um desejo de saber se em toda parte os homens só pensavam neles mesmos.

### 6.5 Ngunga guerrilheiro

Ngunga junta suas poucas coisas e parte novamente, seguindo sua andança motivado a saber se em toda parte os homens eram iguais e desonestos como Kafuxi. Chega a uma Seção de guerrilheiros e fica sabendo que o companheiro Nossa Luta havia morrido, ou seja, novamente entra em disjunção, agora com um /amigo/, e se sente sozinho mais uma vez, pois havia perdido mais um elemento da dimensão afetiva.

Porém, nesse mesmo lugar, Ngunga conhece o Comandante Mavinga, seu próximo sujeito de fazer, que não permite a presença de crianças em uma seção de guerrilheiros e modaliza Ngunga em um /não dever ser/ guerrilheiro e em um /não dever não ser/ estudante, argumentando que ele deveria ir para a escola, onde poderia aprender mais, e consegue convencê-lo, por meio de manipulação por provocação, ao dizer para Ngunga que ele não conhece a figura de um professor, o que instiga a vontade do menino que quer conhecer o mundo e os homens. Ocorre, assim, um novo programa narrativo, sendo /escola/ um objeto-valor modal, instituído por Mavinga, que modalizaria Ngunga no /saber ser/ e no /poder ser/.

Foi na escola que Ngunga, pela primeira vez, entrou em conjunção com o objeto-valor modal /arma/, figurada pela SKS que o professor possuía, sendo então União o sujeito de fazer que modaliza o sujeito de estado Ngunga no /saber fazer/ e no /poder fazer/, já que ele aprendeu a atirar.

Quadro 3: Programas de uso 4 e 5.

$$(\text{PN } 4 = F (\text{ir para a escola}) - [S_{(\text{Mavinga})} - (S_{(\text{Ngunga})} \cap O_{\text{vm}(\text{escola})})])$$

$$(\text{PN } 5 = F (\text{usar arma}) - [S_{(\text{União})} - (S_{(\text{Ngunga})} \cap O_{\text{vm}(\text{arma})})])$$

Fonte: o autor.

Mas, no ataque à escola, ele vê seu professor ser atingido na cabeça por um pau que caíra do telhado. Então, enraivecido, Ngunga dispara, matando dois soldados.

Mesmo com o União machucado, ele e Ngunga são levados para a prisão, onde são presos em celas diferentes. Na que estava Ngunga, este encontra Chitangua, que lhe revela ter indicado aos colonialistas a localização da escola, o que causa mais uma decepção em Ngunga, pois houve uma ruptura fiduciária, ou seja, Chitangua, que vivia no *kimbo* do Presidente Livanga, ficando pressupostas sua confiabilidade e sua fidelidade ao movimento, aceitou fazer o trabalho para o inimigo, o que para Ngunga significou uma traição.

Durante sua permanência nesse local, Ngunga descobre a cela onde estava preso o professor União e também que, durante os interrogatórios, ele não havia falado nada sobre as instruções que Mavinga recebera, o que o faz admirá-lo mais ainda, pelo cumprimento do contrato fiduciário. Então, investido que já estava pelos valores do Destinator /guerrilha/, ocorre uma virtualização do desejo de Ngunga em tirar União da prisão, porém por /não saber/ escrever, portanto disjunto do objeto-valor /bilhete/, ele sofre devido a /não poder/ se comunicar com União para combinar a fuga, e este acaba sendo levado para Portugal, mas não sem antes gritar para Ngunga, ao vê-lo de longe no momento do embarque, que ele não se esquecesse de que é um pioneiro do MPLA. Isso funcionou como uma espécie de sanção positiva, de um sujeito-destinador que modalizou Ngunga no /poder ser/.

Quadro 4: Programas de uso 6.

$$(\text{PN } 6 = F (\text{pertencer ao MPLA}) - [S_{(\text{União})} - (S_{(\text{Ngunga})} \cap O_{\text{vm}(\text{MPLA})})])$$

Fonte: o autor.

Depois disso, Ngunga foge daquele Posto, pois não havia mais razão para permanecer ali, mata o chefe da PIDE e leva consigo três armas que apanhou no quarto dele.

Ele segue novamente suas andanças, mas diferente das anteriores, Ngunga agora tem um objetivo: encontrar novamente o comandante Mavinga para entregar-lhe as armas apanhadas, que atribuiria a ele, e conseqüentemente ao Movimento, mais capacidade de /poder fazer/. Entretanto, por não ter noção para qual direção seguir, acabou se afastando do Setor de Mavinga e chegou a um *kimbo* onde encontrou alguns companheiros do Movimento e também conheceu Uassamba, por quem sentiu o desejo de entrar em conjunção. No dia seguinte foi à Seção do Comandante Avança, que o fez entrar em disjunção com as armas que levava para Mavinga, retirando-as de sua posse. Ngunga questionou, mas não pôde evitar.

Quando chegou na Seção de Mavinga, foi recebido como um verdadeiro herói por ter matado o chefe da PIDE, passando, assim, por uma sanção positiva, agora de um sujeito-destinador coletivo: o povo dos *kimbos*. Era de fato um revolucionário e duplamente apaixonado, pois dois *desejos* o impelem à ação: o de entrar em conjunção com a *libertação* de seu país e o de entrar em conjunção com o *amor* de Uassamba.

Como Mavinga iria até a Seção de Avança para tentar reaver as armas que ele confiscara de Ngunga, este foi junto, na esperança de encontrar com Uassamba. Ao chegarem, Mavinga e Avança discutem sobre a posse das armas e numa manipulação por intimidação, o Comandante Mavinga consegue as armas de volta, depois de ter humilhado Avança na frente de todos, acusando-o de covarde por fugir do inimigo, ao esconder-se na mata.

Quadro 5: Programas de uso 7.

$$(PN\ 7 = F(\text{entregar armas}) - [S_{(Ngunga)} - (S_{(Mavinga)} \cap O_{vm(armas)})])$$

Fonte: o autor.

## 6.6 Ngunga apaixonado

Depois desse episódio, chegaram ao *kimbo* de Uassamba e Ngunga deu um jeito, encorajado por Mavinga, de falar com ela a sós. Embrenhados na mata, a conversar, Uassamba lhe revela que é esposa de Chipoya, o chefe do *kimbo*, o que deixou Ngunga atordoado. O que se analisa aqui é que a conjunção com o /amor/ se mostra irrealizável, o que frustra Ngunga, mesmo que Uassamba esteja em disjunção com a /felicidade/, já que ela afirma: “não gosto dele, (...) antes eu brincava com as outras, ia dançar”.

Logo, Ngunga propõe a Uassamba que fuja com ele, agindo como um sujeito de fazer, mas que não obtém a atualização do sujeito de estado Uassamba, pois ela pensa em

sua família, que não teria como devolver o alambamento ao esposo, e resiste. Mavinga, ao saber do plano de Ngunga, atua como sujeito-destinador ao manipulá-lo por meio da intimidação de que se entrasse em conjunção com Uassamba seria modalizado no /não poder fazer/, porque não poderia estudar, já que teria que trabalhar, caso se casasse. Então não entraria em conjunção nem com a /luta/ nem com o /estudo/, e como o valor investido pelo Destinador *guerrilha* falasse mais forte, Ngunga recuou, mas surgiu nele uma nova paixão: o *desejo* de mudar o mundo e suas leis.

Como nesse ponto da narrativa Ngunga está diante de dois *desejos*, entrar em conjunção com Uassamba e em conjunção com a libertação de seu país, mas acaba escolhendo insistir no segundo, pode-se percebê-lo agora como como sujeito do /querer ser/ e do /querer fazer/, ou seja, deseja passar da condição de pioneiro para a de guerrilheiro (paixão: *desejo*) e quer libertar seu país e mudar o mundo.

No último encontro com Uassamba, que estava em conjunção com os *costumes*, ela reafirmou que não poderia fugir com ele e deixar os pais numa situação difícil porque teriam que devolver o alambamento. Ela estava em uma relação de disjunção com a /liberdade/, o que fica demonstrado quando Uassamba afirma “fico aqui a aturar Chipoya”, “sou a mais infeliz”, já em relação a Ngunga, ela disse “Tu partirás, verás outras coisas, outras terras, outras raparigas”, reconhecendo a condição de conjunção de Ngunga com a /liberdade/, com o /poder fazer/. Houve silêncio entre os dois.

Quando Ngunga retoma a palavra, anuncia que vai para a escola e que a partir daquele dia não seria mais o mesmo, decidindo até mudar de nome, sendo este escolhido por Uassamba e dito ao pé do ouvido dele, de forma que ninguém soube qual é. Depois disso, ele se despediu somente de Mavinga e partiu sozinho para a escola. Ali nascera nele um homem.

Ngunga não consegue entrar em conjunção com /Uassamba/, restando-lhe então apenas as outras duas paixões: libertar seu país e mudar o mundo, e entrar em conjunção com a objeto-valor modal /escola/ lhe atribuiria modalidades como /saber fazer/, /saber ser/, /poder fazer/ e /poder ser/, ou seja, saber fazer a guerra e ser efetivamente um bom guerrilheiro. Ele se tornara homem, talvez numa perspectiva de amadurecimento, ao perceber que para /fazer/, *realizar* a revolução, precisava antes ser atualizado pelo /saber/ e pelo /poder/.

## 6.7 Ngunga transformado

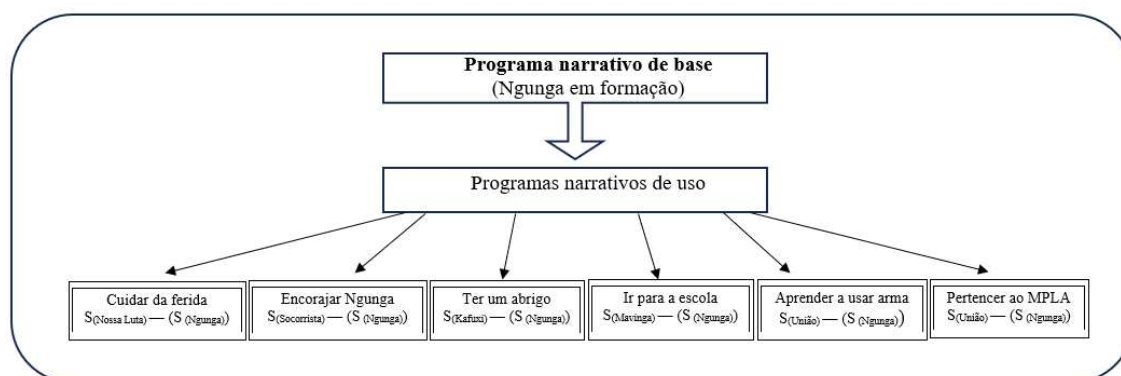


O percurso de Ngunga engloba, então, um sujeito da privação que passa a sujeito virtual, o que /quer ser/ e /quer fazer/, e parte em busca de se tornar um sujeito atualizado, que /sabe ser/ e /pode fazer/ até se tornar um sujeito realizado, que /faz/, o que fica subentendido como projeção para o futuro dele, ao partir, mas sem dizer nem para onde e nem seu nome. Logo, pode-se analisar que Ngunga passa a sincretizar o sujeito de estado e o sujeito do fazer, portanto assume uma *performance*, e que sua identidade ainda está em formação, o que é sugerido pela *atualização* em curso.

Em seguida, o *tu* a quem o narrador se dirige muda para *guerrilheiro* e a este diz que Ngunga pode estar numa parte desconhecida dentro de cada um, afirmando que se todos entrarem em conjunção com as /ações/ e com a /ternura/, fariam crescer Ngunga dentro de si, atribuindo-lhes valores importantes de um verdadeiro guerrilheiro, colocando, assim, Ngunga na condição de Destinator.

Ngunga intersecciona traços semânticos de individualidade e de coletividade, de uma oposição inicial entre natureza e cultura, mas que depois sincretiza as duas de forma a incorporá-las na constituição da própria identidade.

Quadro 6: Percurso de transformação de Ngunga



Fonte: o autor.

Assim, demonstra-se que cada *aventura* vivida por Ngunga representa um programa narrativo que o *virtualizou* ou o *atualizou* ou o *realizou* de alguma forma, como analisado antes e conforme sintetiza o quadro acima.

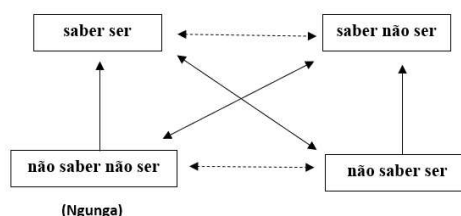
## 6.8 Por dentro do texto

Com a leitura da obra, identifica-se duas ocorrências principais: uma de natureza *versus* cultura como semas fundamentais, em torno do ator Ngunga, e a outra de libertação *versus* colonização no discurso geral.

De início, a citar o momento em que Ngunga está às margens do rio, ocorre uma suspensão de qualquer programa narrativo e se inicia uma relação reflexiva, pois ele está sozinho, em relação eufórica com a natureza, a refletir sobre sua situação de solidão, já que havia perdido as pessoas que o amavam.

Dessa forma, nos capítulos iniciais da obra, a personalidade de Ngunga pode ser demonstrada pelo quadrado semiótico a seguir:

Figura 5: Ngunga sujeito da privação



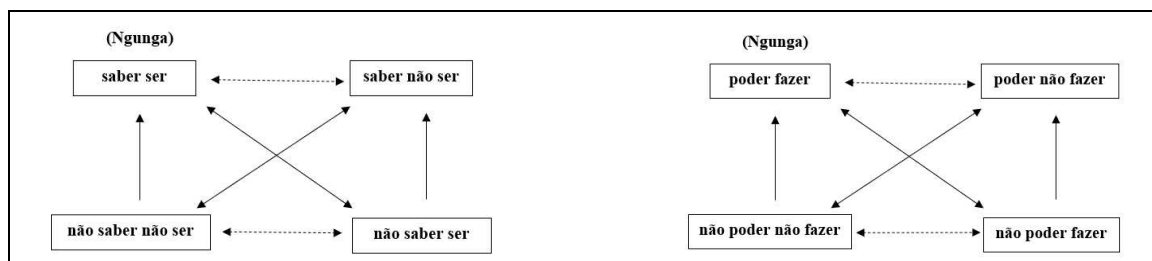
Fonte: o autor.

Sendo que o eixo da neutralidade é o que caracteriza o sujeito Ngunga no início da narrativa, demonstrando que ele /não sabe não ser/, ou seja, não tem identidade.

Contudo, após as transformações que Ngunga vai tendo a partir do contato com outros atores e situações, como por exemplo quando ele está na escola, onde percebe-se uma relação eufórica de Ngunga com a natureza quando não consegue se concentrar nos afazeres da sala de aula, pois frequentemente se distraía ao observar as plantas e os animais, representado pelas figuras *pássaro bonito*, *lagarta de muitas cores*, às quais ele ficava a admirar, e por isso era repreendido pelo professor, que resgatava sua atenção para a aula, tentando colocá-lo em relação eufórica com a *cultura*, ali representada pelo ensino da língua portuguesa.

Foi na escola que Ngunga entrou em relação eufórica com a cultura, ao entrar em conjunção com outro conhecimento: o uso de arma, figurada pela SKS que o professor possuía, e que no momento do ataque que sofreram foi utilizada para matar os colonizadores. Portanto, o Ngunga de antes, do /não saber não ser/ entrou em relação eufórica com a *cultura* e com o /saber ser/ e com o /poder fazer/. Como demonstrado nos quadrados a seguir:

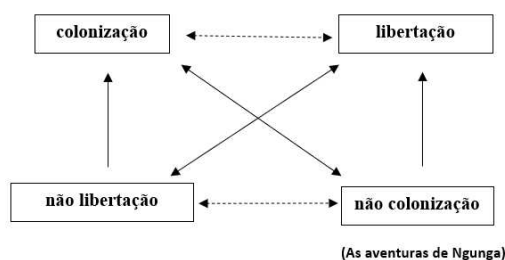
Figura 6: Ngunga sabe ser e pode fazer



Fonte: o autor.

E com relação ao discurso, o que se analisa após o que foi demonstrado nos níveis discursivo e narrativo é uma relação eufórica com a não colonização, isto porque o livro termina ainda no momento da guerrilha e não após a independência de Angola, como indicado no quadrado abaixo:

Figura 7: Relação eufórica com a não colonização



Fonte: o autor.

Portanto, de forma geral, o texto literário escrito pelo angolano Pepetela tem seu sentido gerado por um percurso que demonstra: relação eufórica com a não colonização e com o programa narrativo de base *formação do sujeito Ngunga*, realizado pelos vários programas narrativos de uso (as *Aventuras*) e seus sujeitos delegados.

Por fim, e como dito antes, essa análise será transposta didaticamente por meio das atividades constantes no caderno pedagógico, que resultará desta dissertação, cuja estrutura seguirá a sequência básica para o letramento literário, de Cosson (2022), que será apresentada na seção seguinte.

## 7 O LETRAMENTO LITERÁRIO

Antes de tratar da sequência básica, é importante antes considerar a construção da palavra letramento, que surge na segunda metade da década de 1980, primeiro em uma publicação de Mary Kato na qual essa autora diz acreditar que a língua falada culta é consequência do letramento, depois o termo volta a aparecer em um livro de Leda Veridiani Tfouni, no qual a autora distingue alfabetização de letramento, e mais tarde, em 1995, é utilizado novamente em um livro organizado por Ângela Kleiman (SOARES, 2009).

Soares (2009) elucida que “quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado [...], por isso surgiu a palavra letramento” (p. 46). Para a mesma autora, esse novo fenômeno diz respeito ao fato de que as pessoas se alfabetizam, mas não incorporam a prática da leitura e da escrita, ou seja:

não adquirem competência para usar a leitura e a escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário [...]. Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. (SOARES, 2009, p. 45 e 46).

Assim, Soares (2009) explica que “letramento é [...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18) e afirma que, nas sociedades contemporâneas, cabe à escola a responsabilidade de promover o letramento e que este deve ser encarado como processo e não como produto.

A partir disso, o significado da palavra letramento contribuiu para consolidar seu uso e foi conduzido a outras áreas, tanto que Souza e Cosson (2011) apontam para o letramento como sendo “todo processo de construção de sentido, tal qual encontramos em expressões como letramento digital, letramento informacional, letramento visual, letramento financeiro, letramento midiático” (p. 102), o que permitiu que o termo também pudesse ser usado no plural: letramentos.

É com essa ampliação que o termo letramento também se volta para o texto literário, surgindo o termo letramento literário, que faz parte dessa diversidade de letramentos porque proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita e que, por isso, necessita da escola para ser efetivado, pois demanda um processo

educativo específico (SOUZA; COSSON, 2011). Para Paulino e Cosson (2009), letramento literário é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 66-67).

Esse conceito foi inicialmente utilizado por Graça Paulino, na década de 1990, e depois ampliado por outros textos dela e por estudos de grupos de pesquisa que adotaram tal expressão, até que acabou se tornando parte do léxico do ensino de literatura no Brasil (COSSON, 2020).

Nesse contexto, Rildo Cosson se torna uma das principais referências na pesquisa sobre ensino de literatura no Brasil, produzindo, entre outros, dois importantes materiais: o livro *Paradigmas do ensino da literatura*, no qual ele apresenta em ordem cronológica o contexto histórico de cada paradigma do ensino de literatura no Brasil, sendo seis ao todo: moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário (COSSON, 2020), sendo este último, portanto, o paradigma de ensino de literatura na contemporaneidade, ou pelo menos deveria sê-lo.

Para Cosson (2020), o conceito de letramento literário trata do “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 195), que deve ocorrer, portanto, “adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro” (p. 196). Dessa forma, o autor esclarece que

é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2022, p. 23).

Então, a leitura literária “não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e espaço” (Cosson e Souza, 2011, p. 103).

Cosson (2022) destaca que na escola a literatura é um lócus de conhecimento e que ela precisa ensinar o aluno a explorá-lo de maneira adequada (p. 27). Além disso, a literatura é também um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno (p. 47).

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto [...]. (COSSON e SOUZA, 2011, p. 103).

A partir desse entendimento, de que o letramento literário deve ser sistematicamente trabalhado, outra publicação relevante de Cosson é o livro *Letramento literário: teoria e prática*, no qual, além de explicar o conceito, o autor articula suas noções para contribuir com o ensino de literatura na escola, propondo a sistematização de atividades em duas sequências: a básica e a expandida, e adverte que tais sequências são exemplares e não modelares, isto é, espera “que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente” (COSSON, 2022, p. 48).

A seguir, serão apresentados os principais aspectos apenas da sequência básica, pois no que é proposto nesta dissertação não será trabalhada a sequência expandida.

### **7.1 A Sequência Básica**

A Sequência Básica do letramento literário é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Ou seja, as ações em torno do texto precisam acontecer antes, durante e depois da leitura dele. A seguir serão apresentadas, na ordem, cada uma das referidas etapas.

A motivação é o primeiro passo da Sequência Básica e consiste em preparar o aluno para entrar no texto, para Cosson (2022) “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (p. 54) e que “as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler” (p. 55), sendo que a aproximação do aluno com a obra não precisa ser necessariamente de ordem temática. O autor afirma também que a motivação até pode exercer influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura e que “cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário” (p. 57).

O segundo passo da Sequência Básica é a introdução, que é a apresentação do autor e da obra. Cosson (2022) orienta que é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto a ser lido. Nessa etapa, recomenda-se “evitar fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (p. 60) e que o(a) professor(a) apresente fisicamente o livro aos alunos, chamando a atenção para elementos como a capa, por exemplo, estimulando que eles

levantem hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, a serem comprovadas ou não após lido o texto.

A leitura é o terceiro passo da sequência e é, como o nome já sugere, o contato direto com o texto. Se este for extenso, o ideal é que “a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca, por determinado período” (COSSON, 2022, p. 62). Nessa etapa, Cosson (2022) alerta que é essencial haver um acompanhamento, que “pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas” (p. 62).

O último passo da Sequência Básica é a interpretação, que parte do entrelaçamento de enunciados para chegar à construção do sentido do texto e Cosson (2022) propõe pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração (do texto) e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (p. 65), enquanto que “o momento exterior é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65).

Cosson (2022) informa que as atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro, pois “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita” (p. 68), sendo que “as possibilidades de registro são diversificadas” (p. 69). Uma boa estratégia, por exemplo, conforme Souza e Cosson (2011), é ensinar aos estudantes a fazerem perguntas ao texto, pois ao observarem as pistas dadas pela narrativa podem ter uma melhor compreensão da história e é nesse âmbito que se propõe o uso dos procedimentos da Semiótica Discursiva, cujo método de transposição e sua descrição serão demonstrados nos próximos capítulos.

## 8 METODOLOGIA

Este projeto se constitui de uma pesquisa sobre como contribuir com o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental por meio da leitura da obra *As aventuras de Ngunga*, a partir da proposição de atividades baseadas no PGS, da Semiótica Discursiva.

Nessa perspectiva, e considerando sua natureza, a pesquisa aqui proposta se classifica como propositiva, pois tem por meta propor, por meio de um Caderno Pedagógico, o uso da literatura africana lusófona nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, e como qualitativa, dada a sua abordagem, pois inclui a análise de documentos, especificamente textos. Quanto ao gênero, esta pesquisa é teórica, porque se dispõe a estudar teorias relacionadas ao ensino de literatura (PAIVA, 2019).

Quanto às fontes de informação, esta é uma pesquisa secundária, pois “utiliza dados de pesquisas já divulgadas” (PAIVA, 2019, p. 12), o que faz com que seja construída através do método de revisão bibliográfica. Por fim, ao considerar seu objetivo, esta pesquisa é descritiva porque “parte de informações acumuladas sobre o tema investigado” e por “englobar a pesquisa bibliográfica, que se utiliza de livros e artigos sobre determinado tema” (PAIVA, 2019, p. 14).

### 8.1 Procedimentos metodológicos

Por mais que o livro *As aventuras de Ngunga* esteja impregnado de contextos sócio-histórico-culturais do período da pré-independência de Angola, o que pode induzir o(a) professor(a) a recorrer a fontes sobre a história e o contexto social do país antes mesmo de começar a leitura da obra com os alunos, defende-se que primeiramente seja lida a obra, depois feita sua análise por meio de atividades à luz da Semiótica Discursiva (constantes no caderno pedagógico, no apêndice) e por último sejam realizadas outras atividades que recorram a alguma intervenção externa à obra, até com auxílio de outros textos como fontes de pesquisa.

Entretanto, e por se ter como objetivo o estímulo à leitura literária por parte do estudante de Ensino Fundamental, contribuindo com o desenvolvimento de seu letramento literário, não se pode simplesmente entregar o livro aos alunos e recomendar sua leitura. É preciso prepará-los para a leitura, dada sua condição de leitores em formação.



Por isso, recorre-se aqui à Sequência Básica para o letramento literário, proposta por Cosson (2022), tomando os quatro passos (motivação, introdução, leitura e interpretação) como referência para elaboração da proposta didática que consta no caderno pedagógico, produto desta dissertação.

Portanto, será essa a sequência pretendida para o caderno didático a ser anexado à dissertação: Atividade de motivação; Atividade de introdução; Leitura completa da obra por parte dos alunos 9.º ano do Ensino Fundamental; Atividades de interpretação, com base na Semiótica Discursiva.

Um último aspecto importante de registrar acerca dos procedimentos é que, amparado pelo Art. 1º da Resolução n.º 002/2022<sup>10</sup>, do Conselho Gestor da Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras, este trabalho tem caráter propositivo, sem a obrigatoriedade de aplicação em sala de aula presencial durante a pesquisa. Por esse motivo, não haverá nesta dissertação uma seção destinada a discutir resultados.

## 8.2 Plano de elaboração do caderno didático

O caderno didático é o resultado prático de todo o arcabouço teórico apresentado na dissertação e será destinado à aplicação por parte de professores de Língua Portuguesa do 9.º ano do Ensino Fundamental. Então, ele será elaborado com linguagem formal, mas não necessariamente técnica, de forma que os destinatários se sintam efetivamente estimulados a utilizá-lo, ficando a própria dissertação como fonte principal de estudo teórico, caso algum(a) professor(a) se interesse em fazê-lo.

Para a organização do referido material (que integra o apêndice), projeta-se sua divisão de acordo com a Sequência Básica (Cosson):

- i) Apresentação, em que será esclarecido ao(à) professor(a) o objetivo do trabalho com a obra *As aventuras de Ngunga*, os procedimentos utilizados e as habilidades e competências, de acordo com a BNCC, a serem estimuladas;
- ii) na atividade 1 será trabalhada a etapa da Motivação, que é a preparação para a leitura e na atividade 2 será feita a Introdução, na qual é apresentado o escritor Pepetela e feita a entrega do livro aos alunos;

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1LL\\_teMbmPxdIYwFT45c96arakaLBnFev/view](https://drive.google.com/file/d/1LL_teMbmPxdIYwFT45c96arakaLBnFev/view). Acesso em: 2 mar. 2023.

- iii) na atividade 3 realiza-se o que Cosson chama de Intervalo, que é uma atividade de acompanhamento da leitura durante o prazo dado aos alunos;
- iv) nas atividades 4 e 5 a ideia é trabalhar as figuras e as isotopias temático-figurativas como, por exemplo, os antropônimos de alguns atores da narrativa e as figuras que demarcam as tradições, as festas, a guerrilha e outros;
- v) na atividade 6 são trabalhados alguns programas narrativos por meio de atividade lúdica, como um jogo, tomando Ngunga como perspectiva, estimulando que os estudantes leitores percebam a narratividade em torno de Ngunga: sua transformação de menino a homem;
- vi) na Atividade 7 é trabalhado o nível fundamental, estimulando os alunos a perceberem as relações eufóricas do texto e da personalidade de Ngunga ao longo da narrativa. Ao final desta atividade, os alunos farão uma produção textual em que sugerem uma continuidade da narrativa, considerando os aspectos discursivos percebidos na análise.

## 9 CADERNO PEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Transpor didaticamente uma análise semiótica é promover uma espécie de exteriorização das operações de raciocínio que o semioticista empreendeu, de forma que o leigo ou não iniciado em Semiótica, como os alunos do 9.º ano ou até mesmo professores(as) que não estudaram a teoria, tenham a oportunidade de participar indiretamente da análise de forma tutorada, isto é, os(as) docentes, ao seguirem os procedimentos de uma análise feita por um especialista, transposta por meio de perguntas estratégicas que, ao serem respondidas pelos estudantes, ajudam-nos a perceberem informações oriundas da leitura do texto analisado.

Assim, a partir da leitura e da análise semiótico-discursiva do texto de Pepetela, e seguindo a Sequência Básica de Rildo Cosson, são propostas nas subseções seguintes as atividades para o trabalho pedagógico com a obra *As aventuras de Ngunga* no 9.º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades são integralmente autorais, mas inspiradas na ambientação lúdica proposta nas oficinas de Cosson (2022).

Quanto a isso, a primeira observação importante é a de que o material dessas subseções foi transformado em caderno pedagógico, disponível em apêndice, sendo que tal produto é o que o(a) professor(a) deverá seguir para executar o trabalho em sala de aula. A segunda observação é que antes da atividade 1 os exemplares da obra já devem estar prontos para a entrega aos alunos, de forma que não haja nenhuma interrupção por motivos logísticos entre a atividade 1 e a última.

Ou seja, considerando todas as atividades propostas, o caderno pedagógico totaliza onze horas-aula de atividades a partir da leitura de *As aventuras de Ngunga*, sendo duas horas-aula para as atividades 1 e 2 – motivação e introdução – uma pausa de uma semana, no mínimo, para consumação da etapa da leitura da obra pelos estudantes, sendo que há uma hora-aula no meio desse período para execução da atividade 3, que é o acompanhamento de leitura, depois as atividades da etapa da interpretação: seis horas-aula ao todo para as atividades 4, 5, 6 (que correspondem ao momento interior da interpretação) e, por fim, duas horas-aula para a atividade 7 (que ainda contempla uma parte relacionada ao momento interior e outra parte para a etapa exterior da interpretação).

Ademais, as mencionadas atividades seguem as orientações da BNCC (2018) para o Ensino Fundamental, pela relação com o campo artístico-literário, que tem como finalidade possibilitar aos anos finais da referida etapa de ensino

o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam

compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (BRASIL, 2018, p. 156).

Das competências cujo desenvolvimento a BNCC orienta, são estimuladas pelas atividades propostas nesta pesquisa as que seguem:

Quadro 7: Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental trabalhadas no caderno pedagógico.

Competência 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Competência 9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Fonte: o autor.

Com relação às habilidades previstas na BNCC, são estimuladas nas atividades da sequência básica elaborada:

Quadro 8: Habilidades estimuladas no caderno pedagógico.

(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
(EF69LP49)	Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
(EF89LP27)	Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas [...] etc.
(EF89LP28)	Tomar nota de [...] documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

(EF89LP33)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido [...].
(EF09LP04)	Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: o autor.

Essas competências e habilidades serão especificadas em cada atividade, no caderno pedagógico. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada de cada uma das propostas, com suas etapas específicas, e no caderno pedagógico elas serão transpostas por meio de linguagem que promove interlocução direta com o(a) professor(a) e com formatação de manual didático, pronto para uso.

### 9.1 Atividade 1 – Motivação: *Libertar o povo*

A etapa da motivação para a leitura deve ser a primeira ação junto aos estudantes, antes da etapa da introdução e da entrega da obra literária. Cosson (2022) orienta que, para ser bem-sucedido, esse momento precisa estabelecer laços estreitos com o texto e diz ainda que o elemento lúdico que a motivação contém pode ajudar a aprofundar a leitura.

Com isso, como motivação para a leitura de *As aventuras de Ngunga* propõe-se o jogo *Libertar o povo*, a ser executado no tempo de uma hora-aula. Antes da aula, o(a) professor(a) deve escrever<sup>11</sup> dez papeizinhos com a palavra *povo*, quinze papeizinhos com a palavra *tuga* e cinco papeizinhos com a palavra *MPLA*.

No início da aula, informar à turma que está se aproximando o momento de ler um livro literário, mas que antes de recebê-lo, vamos participar de um jogo. Em seguida, recomenda-se levar os alunos para um pátio ou quadra esportiva e pedir que cada um tire um dos papeizinhos: os que tirarem *tuga* devem dar as mãos para formar um círculo, de modo que fiquem de costas para o centro dele; os que tirarem *povo* devem ficar dentro desse círculo; e os que tirarem *MPLA* devem ficar fora do círculo. Caso os alunos perguntem o significado dessas palavras, o que deve ser dito é que eles descobrirão muito em breve, mas não se pode responder ainda.

<sup>11</sup> A quantidade de sugerida é para uma turma de trinta alunos, mas se houver mais alunos, basta que o(a) professor(a) distribua os papéis de forma que haja mais *tugas* que *povo*, e estes em maior quantidade que os do *MPLA*.

Depois de organizado o jogo, é o momento de iniciá-lo: cada *tuga*, segurando a mão uns dos outros, não poderá mais se mexer, pode sorrir, mas não pode falar, então, um *MPLA* (somente um a cada rodada) se posicionará de frente para qualquer um do círculo de *tugas* e utilizará alguma estratégia, não podendo jamais tocar no outro, para provocar que o *tuga* se mexa (os outros que são *MPLA* podem ajudar, dando dicas), caso consiga, esse *tuga* que se mexeu deixará o círculo e pelo espaço que ele deixou sairá um dos alunos que estão dentro do círculo, ou seja, um aluno do grupo *povo* será liberto. O jogo acaba quando todo o *povo* sair do centro do círculo. O(a) o professor pode premiar os alunos do *MPLA* com algum brinde e, dependendo do tempo de aula, pode refazer o jogo, perguntando quem dos estudantes dos outros grupos gostaria de ser *MPLA*.

Depois de encerrado o jogo, e de volta à sala de aula, o(a) professor(a) retoma as palavras *tugas* e *MPLA*, informando que o significado delas poderá ser descoberto com a leitura do livro *As aventuras de Ngunga*, do escritor Pepetela, e anuncia que a turma conhecerá e receberá a obra na aula seguinte.

Nessa motivação, além do elemento lúdico, favorável ao trabalho com alunos de 9.º ano do Fundamental, são exploradas figuras presentes no texto, identificadas no nível discursivo, e que ativam a curiosidade do estudante que vai ler a obra, devendo, por isso, que a descoberta do sentido que elas carregam seja feita por eles mesmos, ao lerem o texto, e depois retomada, em atividade mais à frente, em que poderão até relacionar com uma espécie de papel temático desempenhado por cada grupo durante o jogo: o grupo do *povo* como sujeito de estado em disjunção com a liberdade, o grupo dos *tugas* como oponentes e o grupo do *MPLA* como sujeito de fazer que atuou para transformar o estado do *povo* em conjunção com a liberdade.

## **9.2 Atividade 2 – Introdução: *Pepetela***

Para esta etapa, que deve ocorrer antes da entrega do livro aos estudantes, de forma a prepará-la, Cosson (2022) instrui que não seja uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, sendo suficientes que se forneçam apenas informações básicas sobre ele, de preferência, ligadas ao texto que será lido. Por isso, estima-se o tempo de uma hora-aula para sua execução, inclusive, cabe ao(à) docente, de acordo com a realidade de horário de sua turma/escola, decidir se executa essa Atividade 2 logo após a Atividade 1, no mesmo dia, pois não implicará em prejuízo à metodologia.

Dessa forma, antes de iniciar a apresentação de Pepetela, o(a) professor(a) pode fazer uma memória da aula anterior (Atividade1), solicitando aos alunos que resumam

cada um dos três grupos participantes do Jogo *Libertar o povo* em uma palavra, obviamente que não sejam as mesmas que nomearam os grupos. Espera-se que eles verbalizem termos como liberdade, prisão, opressão, libertação, salvamento, ajuda, guardas, entre outras possibilidades.

A partir daí, convida-se a turma para assistir a um pequeno vídeo<sup>12</sup>, no qual eles poderão conhecer um homem chamado Pepetela. Após a exibição do vídeo indicado, que tem duração de pouco mais de seis minutos, indagar aos estudantes se é possível fazer alguma relação entre Pepetela e o Jogo *Libertar o povo*. O objetivo é saber se eles perceberam no relato sobre o escritor a presença de temáticas como a luta, a guerrilha, os soldados etc.

Em seguida, o(a) professor(a) pode arrematar a apresentação a partir do vídeo, esclarecendo que Pepetela nasceu em Angola, tendo recebido esse apelido, que depois adotou como nome, de seus colegas durante a guerrilha, e se tornou escritor ao produzir obras como *Mayombe*, *Geração da Utopia*, *O desejo de Kianda*, e entre outros, *As aventuras de Ngunga*, informando nesse momento que este será o livro que a turma vai ler.

Cosson (2022) diz que “o professor não pode deixar de apresentá-la (a obra) fisicamente aos alunos” (p. 60). Por isso, depois da exibição do vídeo sobre o escritor, é chegado o momento da entrega da obra aos alunos.

Para esse momento, é importante que os livros sejam retirados pelos próprios estudantes, ou diretamente de uma estante na sala ou na biblioteca, ou que estejam dispostos sobre uma mesa temática (se possível adornada com as cores da bandeira de Angola, por exemplo). Cada aluno deve pegar um livro, depois, sob condução do(a) professor(a), manuseá-lo, analisar a capa, suas ilustrações. Por último, já com cada aluno com a obra em mãos, deve-se perguntar: o que um menino como o da capa teria a ver com tudo o que eles já perceberam até o momento nas outras atividades? Seria Ngunga o seu nome?

Com isso a aula poderia ser encerrada, informando à turma que todos precisam concluir a leitura dessa história no prazo de até uma semana e que daqui a duas aulas, ainda durante a leitura, será realizada uma atividade de acompanhamento, conforme aponta Cosson (2022): “é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período

---

<sup>12</sup> O vídeo recomendado tem o título *Estratégia da escrita, com Pepetela*, e seu download pode ser feito a partir do canal *Oceanos Cultura*, no YouTube®. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=37qhVqObV-M>> Acesso em: 20 de out. 2023.

necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar os intervalos” (p. 63).

Cumprem-se, assim, a motivação, a introdução e o início da leitura da obra. Na sequência, é necessário fazer um acompanhamento da leitura, de maneira que os estudantes-leitores se sintam integrados a ela e comprometidos com o percurso de trabalho do seu letramento literário.

### 9.3 Atividade 3 – Acompanhamento de leitura: *Sabe ou não sabe?*

Essa atividade é realizada durante a semana em que os alunos estão fazendo a leitura da obra, podendo ser na segunda aula depois daquela em que foi feita a Atividade 2, pois já haverá passado um tempo viável à leitura dos capítulos da primeira parte da obra. Cosson (2022) chama esse momento de intervalo e esclarece que quando o texto se trata de um livro inteiro não é adequado simplesmente entregá-lo aos alunos sem nada mais ser feito, mas adverte que “não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (p. 62), a ideia é auxiliar os estudantes-leitores em possíveis dificuldades, inclusive as que dizem respeito ao ritmo da leitura.

A atividade do intervalo chama-se *Sabe ou não sabe* constitui-se, então, de um momento executável em uma hora-aula. O(a) professor(a) levará para sala seis balões coloridos cheios, dentro de cada um haverá uma pergunta sobre a obra, e os afixará na lousa, depois convidará seis voluntários da turma, nesse momento é importante o incentivo com brindes para os participantes.

Então, cada aluno que aceitou participar deverá escolher e estourar um balão, ler a pergunta e tentar respondê-la. Serão os demais alunos quem avaliará se a resposta está adequada ou não, podendo fazer comentários a respeito. As perguntas a serem colocadas dentro dos balões são: a. Por que Ngunga procura assistência médica? – b. O que você pode comentar sobre o corte do cordão umbilical do primeiro filho de Kayondo? – c. Qual a situação familiar de Ngunga? – d. Qual o nome do primeiro melhor amigo de Ngunga? – e. Você já pode dizer o que significa a palavra *kimbo*? – f. Você já pode dizer o que significa *hidromel*?

A atividade termina quando os seis balões forem estourados e suas respectivas perguntas forem respondidas e comentadas. O participante que responder adequadamente ganha um brinde, do contrário, o brinde irá para quem o fizer. A ideia é verificar se os primeiros capítulos já foram lidos e auxiliar, por exemplo, os estudantes com orientações para a compreensão dos termos em português angolano que vão aparecendo pelo texto,



como *kimbo*, *hidromel* e que promovem figuratividade no discurso, o que será trabalhado na atividade a seguir, já na etapa da interpretação, a ser realizada depois de concluída a leitura completa do livro.

#### 9.4 Atividade 4 – Interpretação - Parte 1: *Figuras*

Para essa atividade, intitulada *Figuras*, serão necessárias duas horas-aula e é a primeira atividade de transposição da análise semiótico-discursiva, ou seja, é correspondente à seção 7.2 do capítulo da análise da obra. Tem-se por finalidade conduzir os alunos a perceberem como as palavras utilizadas pelo enunciador colaboram para a construção das temáticas presentes na obra e como apontam para a essência do discurso, isto é, como esse enunciador se posiciona acerca de assuntos que aparecem no texto.

O(a) professor(a) precisa levar para a sala de aula cinco cartolinas de diferentes cores, afixá-las na lousa e traçar uma linha na parte de cima de cada uma, formando como que um cabeçalho, em espaço suficiente para que se possa escrever ali uma palavra. Além dessas cartolinas, também se faz necessário que antes da aula, durante o planejamento dela, sejam confeccionadas pelo(a) professor(a) tarjetas, em material de cartolina branca ou outro material de fácil manuseio pelos alunos, que não rasgue facilmente e seja de uma única cor, contendo as palavras ou expressões: a) *pôr do sol, matas, árvores altas e finas, aves, canoa, margem do rio, tudo parado*; b) *ritual, corte do cordão umbilical, alambamento, quarta mulher, acolhimento aos viajantes nas festas, silêncio perante a fala de alguém*; c) *pirão de massango, pirão de milho, hidromel, chinjanguila, dança, comiam, bebiam*; d) *estrondo, trincheira, arma, tiros, colonialistas, rajadas, munições, granada, cartucheira, carregador de AK, pistola, bala, G3, FN, AK, SKS, arame farpado, polícia, sangue*; e) *luz elétrica; carros*. Ao todo somam-se quarenta e duas tarjetas.

Então, depois de afixadas as cartolinas na lousa, o(a) professor(a) distribui as quarenta e duas tarjetas, de forma que cada aluno fique com uma, mas caso sobre alguém pode-se formar uma dupla para a mesma tarjeta. Em seguida, eles precisam caminhar pela sala (pode ser em outro espaço também, desde que as cartolinas fiquem afixadas em lugar visível) com o objetivo de formarem grupos com colegas que tenham tarjetas ligadas a um possível mesmo assunto.

Quando finalizarem a formação dos grupos, o(a) professor(a) pedirá que um grupo por vez cole suas tarjetas em uma das cartolinas da lousa ou parede (para isso deverá ter se preparado antes para disponibilizar fita aderente) e logo em seguida analisará junto da turma se todas as palavras agrupadas estão realmente ligadas ao mesmo assunto, caso seja

identificado que alguma não deveria estar ali, tal tarjeta precisa ser separada de lado, na própria lousa, com isso passasse-se para o próximo grupo e se procede da mesma forma até que todos tenham afixado suas tarjetas nas cartolinas.

O último passo da atividade é pedir que cada grupo diga uma palavra que representa o assunto (isotopia temático-figurativa) que aquelas palavras (figuras) ajudam a construir. Espera-se que eles cheguem, respectivamente, a termos como: a) *tranquilidade*; b) *tradições* (ou *costumes*); c)  *festa*; d)  *ataque* (ou  *guerra*); e)  *progresso*. Se todos estiverem de acordo, sob a condução analítica (sanção) do(a) professor(a), alguém do grupo pode escrever tal palavra no cabeçalho do painel (na cartolina).

É importante que finalizada a atividade o(a) professor(a) comente sobre como o enunciador utiliza e relaciona as palavras para construir os temas presentes em seu texto, para que percebam que elas não são usadas na escrita gratuitamente (ver seção 7.2).

### **9.5 Atividade 5 – Interpretação - Parte 2: Figuras**

A segunda parte da etapa da interpretação se ocupa da figuratividade nos antropônimos dos atores Nossa Luta, União e Avança e corresponde à seção 7.1 da análise semiótica.

A turma precisa ser dividida em três grupos e deve ser entregue uma cartolina para cada um, contendo no cabeçalho de uma o nome Nossa Luta, no da outra o nome União e no da terceira o nome Avança. Os alunos de cada grupo precisam, então, dividir sua cartolina em duas partes e escrever em cada uma o seguinte: 1. palavras que retratem as características desse ator; 2. um breve texto, relatando como é a relação desse ator com o Ngunga. Se os alunos ainda estiverem de posse da obra, eles podem recorrer a ela caso precisem.

Após o tempo de execução da tarefa, o(a) professor(a) pede que cada grupo apresente seu painel e conduz um debate com a turma toda, a partir do que foi apresentado, sobre tais atores e a forma como o nome atribuído a eles contribui para a configuração de sua atuação na narrativa (ver seção 7.1). Considerando o tempo para produção escrita nos grupos, a apresentação do painel e o diálogo com a turma, prevê-se um tempo de duas horas-aula para essa atividade.

### **9.6 Atividade 6 – Interpretação - Parte 3: Jogo das Aventuras**

A proposição a seguir está planejada para duas horas-aula e todos os estudantes ainda devem portar um exemplar do livro *As aventuras de Ngunga*.

Nessa atividade a intenção é oferecer aos estudantes uma percepção mínima dos programas narrativos que constituem o percurso narrativo de Ngunga, sem que para isso seja necessário utilizar-se constantemente de metalinguagem, ou seja, de termos da Semiótica Discursiva específicos, porém a utilização de alguns deles é possível no contexto de alguns itens do jogo.

Além disso, é importante destacar que na transposição se observa a tendência de fazê-la em forma de perguntas que direcionam a respostas pontuais, nas quais há uma equivalência com as relações actanciais analisadas.

O primeiro procedimento é apresentar à turma cinco envelopes e se propõe que os estudantes formem quatro grupos, que deverão aguardar as perguntas a serem feitas pelo(a) professor(a). Nesse jogo haverá cinco rodadas:

- a) Rodada 1: participam os grupos 1 e 2 e respondem às perguntas do envelope A. Deverá ser atribuído 1 ponto para cada questão correta e nenhum ponto em caso de resposta errada, não havendo transferência de ponto para a equipe adversária. Quem pontuar mais fica em 1º lugar e a outra em 2º lugar;
- b) Rodada 2: participam os grupos 3 e 4 e respondem às perguntas do envelope B. Deverá ser atribuído 1 ponto para cada questão correta e nenhum ponto em caso de resposta errada, não havendo transferência de ponto para a equipe adversária. Quem pontuar mais fica em 1º lugar e a outra em 2º lugar;
- c) Rodada 3: participam o grupo que ficou em 1º lugar na Rodada 1 e o grupo que ficou em 1º lugar na Rodada 2 e respondem às perguntas do envelope C. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais vai para a final, na Rodada 5;
- d) Rodada 4: participam o grupo que ficou em 2º lugar na Rodada 1 e o grupo que ficou em 2º lugar na Rodada 2 e respondem às perguntas do envelope D. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais vai para a final, na Rodada 5;
- e) Rodada 5: participam o grupo que venceu a Rodada 3 e o que venceu a Rodada 4 e respondem às perguntas do envelope E. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais será o vencedor do *Jogo das Aventuras*.

Depois que os grupos estiverem prontos, o(a) professor(a) deverá ler a pergunta 1 do Envelope A, que deverá ser respondida pelo integrante escolhido por cada grupo que tocar primeiro um sino (ou qualquer outra estratégia de escolha que o(a) professor(a)

julgar mais acessível) posicionado em lugar estratégico. A sequência das perguntas seguirá a ordem dos envelopes e a sequência numérica constante dentro de cada um deles (tais envelopes foram preparados previamente pelo(a) professor(a)). Os envelopes numerados, com perguntas e respostas, são agrupados por programa narrativo, ou seja, cada conjunto de envelopes equivale a um PN diferente (ver seções 7.4, 7.5, 7.6).

Por exemplo: a seguir será demonstrada a sequência de perguntas do Envelope A, no qual são analisados os PN 1 e 2:

Figura 8: Jogo das Aventuras – Envelope A: *Encorajar Ngunga*

Envelope A	Pergunta	Expectativa de resposta
1	No início da narrativa, quem é o melhor amigo de Ngunga?	Nossa Luta
2	Nossa Luta convence Ngunga a procurar atendimento médico. Por quê?	Porque ele estava com uma ferida no pé
3	Nesse momento da história, percebe-se que Ngunga é um sujeito de agir ou um sujeito de estado (o que tem sua situação alterada)?	Sujeito de estado
4	O que faz dele um sujeito de estado é o não querer ou o dever fazer?	não querer
5	Durante o atendimento médico, Ngunga teve medo de quê?	De que o remédio ardesse
6	O médico lhe disse que não tivesse medo. Que provocação ele fez a Ngunga para convencê-lo disso?	Que um homem nunca tem medo e o lembrou de que fora sozinho até ali, vindo de sua aldeia, à noite
7	Após o atendimento médico, Ngunga seguiu viagem e foi para o <i>kimbo</i> da família Kayondo onde aconteceria uma festa por qual motivo?	Para celebrar e cumprir o ritual de corte do cordão umbilical do primeiro filho de Kayondo
8	Mesmo sem ser convidado, Ngunga decide ir para a festa, utilizando-se de qual tradição local?	Da tradição de que qualquer viajante que chega a uma aldeia tem o direito de participar de uma festa

Fonte: o autor.

No envelope A, que explora os PN 1 e 2, a pergunta 1 equivale à identificação da relação de amizade de Ngunga com Nossa Luta; a 2 equivale à manipulação de Nossa Luta para convencer Ngunga a ir para o atendimento médico; a 3 à percepção da condição actancial de Ngunga; a 4 corresponde à situação modal de Ngunga no início da narrativa; a 5 ao medo de Ngunga; a pergunta 6 à manipulação do médico; e as perguntas 7 e 8 equivalem ao desejo de Ngunga em entrar em conjunção com a /comunidade/.

A seguir são demonstradas as perguntas do Envelope B:

Figura 9: Jogo das Aventuras – Envelope B: *Acolher Ngunga*

Envelope B	Pergunta	Expectativa de resposta
1	No início, quem Ngunga perdeu e que tinha muito valor para ele?	Sua família

2	Quem mudou essa situação de Ngunga (a de ser sozinho)?	Presidente Kafuxi
3	Pelo que foi lido nessa parte do livro, no <i>kimba</i> de Kafuxi, qual das opções a seguir representa o modo predominante de trabalho das mulheres dele? A) dever fazer; b) saber fazer; c) querer fazer ou d) poder fazer.	a) dever fazer
4	E para essas mulheres, Ngunga: a) não deve trabalhar; b) não pode trabalhar; c) não quer trabalhar ou d) não sabe trabalhar?	c) não quer trabalhar
5	As mulheres, então, contam para Kafuxi que Ngunga não quer trabalhar. O que Kafuxi faz?	Manipula Ngunga, por meio de uma provocação: diz-lhe que ele o envergonha.
6	Mas mesmo depois da conversa com Kafuxi, o que realmente faz Ngunga se motivar pelo trabalho?	A lembrança do amigo Nossa Luta.
7	Ocorre que Ngunga ouve uma conversa de Kafuxi com o Responsável de Setor e descobre algo grave. O quê?	Que Kafuxi estava sendo desonesto em relação aos alimentos.
8	O que Ngunga sente em relação a Kafuxi após essa descoberta?	Decepção
9	Qual atitude é tomada por Ngunga para desmascarar o Kafuxi?	Quando o comandante foi visitar o Kafuxi, Ngunga pegou um cesto cheio de alimento no celeiro e levou até o local onde todos estavam, depositou-o no chão e foi embora.

Fonte: o autor.

Já no envelope B, que explora o PN 3, a pergunta 1 equivale à disjunção de Ngunga com a família; a 2 equivale ao sujeito de fazer; a 3 à modalidade; a 4 corresponde à disjunção modal; a 5 à manipulação; a pergunta 6 ao destinador; a 7 equivale ao estado de Kafuxi (disjunto da honestidade); as perguntas 8 e 9 à sanção.

No envelope C são trabalhados o PN 4 e o PN 5:

Figura 10: Jogo das Aventuras – Envelope C: *Fazer Ngunga saber*

Envelope C	Pergunta	Expectativa de resposta
1	Após seguir suas andanças, Ngunga chega a uma seção de guerrilheiros e descobre que alguém muito importante para ele havia morrido. Quem?	Nossa Luta
2	Nessa mesma seção, Ngunga conhece o Comandante Mavinga, que incentiva o menino a ir para onde?	Para a escola
3	De início, Ngunga não quer ir para a escola, mas Mavinga o provoca de que forma?	Falando que Ngunga não conhece a figura de um professor
4	Na escola, Ngunga conheceu pela primeira vez um objeto. Qual?	Uma arma (SKS)
5	Quem ensinou Ngunga a utilizar uma arma?	O professor União
6	Ao entrar na escola, Ngunga tem a possibilidade de: a) saber ser; b) de poder ser ou c) as duas coisas?	c) as duas coisas
7	Depois que aprendeu a atirar, Ngunga passou: a) a saber fazer; b) poder fazer ou c) as duas coisas?	c) as duas coisas

Fonte: o autor.

Conforme demonstrado, no envelope C, a pergunta 1 equivale à disjunção de Ngunga com seu amigo Nossa Luta; a 2 corresponde ao encontro dele com Mavinga, sujeito de fazer, que o coloca em conjunção com a /escola/; a 3 equivale à provocação de Mavinga para manipular Ngunga a ir para a escola; a 4 à relação de conjunção modal de Ngunga com a /arma/; a 5 à identificação do sujeito de fazer Mavinga; a pergunta 6 à modalização a ser promovida pelo objeto /escola/; e a 7 equivale à modalização promovida pelo objeto /arma/.

No Envelope D, as perguntas dizem ajudam na análise de como Ngunga entra em conjunção com o /MPLA/:

Figura 11: Jogo das Aventuras – Envelope D: *Ngunga guerrilheiro*

Envelope D	Pergunta	Expectativa de resposta
1	Após o ataque sofrido pela escola, Ngunga e o professor União são levados para onde?	Para a prisão
2	Já na prisão, Ngunga conhece Chitangua, que estava na mesma cela e logo se decepciona com ele. O que causa tal decepção?	O fato de Chitangua ter indicado aos colonialistas a localização da escola
3	Por que Ngunga considerou traição isso que Chitangua fez?	Porque Chitangua vivia no <i>kimbo</i> do Presidente Livanga, ou seja, deveria honrar o MPLA, mas não o fez
4	Depois que Ngunga descobre em qual cela estava o professor União, ele sente uma frustração. Qual?	Não saber escrever e, por isso, não poder enviar um bilhete a União
5	Por que Ngunga queria enviar um bilhete a União?	Para combinar a fuga dele
6	Por não conseguir ajudar com a fuga, o que ocorre ao professor União?	É levado embora para Portugal
7	Ao ver o professor de longe, durante seu embarque, o que este disse a Ngunga?	Que ele não esquecesse de que é um pioneiro do MPLA

Fonte: o autor.

Dessa forma, são trabalhadas por meio do envelope D a pergunta 1, que equivale ao momento da prisão de Ngunga e de União; a 2 corresponde à decepção causada por Chitangua; a 3 equivale ao motivo de tal decepção, ou seja, à quebra do contrato fiduciário de Chitangua com o MPLA; a 4 equivale à modalização de Ngunga no /não saber fazer/; a 5 ao desejo de Ngunga em fazer com que União entrasse em conjunção com a /liberdade/; a pergunta 6 ao destino de União; e a 7 equivale à modalização promovida pelo Destinator dessa situação, que foi União.

No envelope a seguir, que é o último desse jogo, as perguntas direcionam os estudantes a perceberem as paixões de Ngunga, isto é: sua disjunção com Uassamba e com a liberdade, estados que ele gostaria alterar.

Figura 12: Jogo das Aventuras – Envelope E: *Ngunga apaixonado*

Envelope E	Pergunta	Expectativa de resposta
1	Qual revelação é feita por Uassamba que deixa Ngunga atordoado?	Ser esposa de Chipoya
2	Ao saber disso, qual proposta é feita a ela por Ngunga?	De fugirem.
3	O que impede que Uassamba fuja com Ngunga?	A família teria que devolver o alambamento a Chipoya.
4	Sobre esse assunto, Ngunga se mostra favorável ou contra a tradição?	Contra.
5	Quando Mavinga toma conhecimento sobre o plano de Ngunga, faz uma intimidação ao jovem dizendo que...	... caso se casasse não poderia estudar, pois teria que trabalhar.
6	Se Ngunga se casasse com Uassamba, seria modalizado no não poder fazer ou no não dever fazer?	Não poder fazer.
7	Então, qual paixão ele acaba escolhendo: Uassamba ou libertar seu país?	Libertar seu país.
8	Conclui-se que toda essa situação transforma Ngunga. De que maneira?	Ele se tornara homem, havia amadurecido. Não era mais o menino do começo da narrativa.

Fonte: o autor.

No envelope E, a pergunta 1 equivale ao momento da frustração de Ngunga ao saber que Uassamba é casada com Chipoya e em seguida propor a ela que fujam, o que é a resposta à pergunta 2. Ela recusa a proposta por causa do alambamento que a família teria que devolver ao esposo, de acordo com a tradição do país, o que faz com que Ngunga passe a querer mudar as leis, conforme as perguntas 3 e 4 e suas respectivas respostas. Nesse ponto é interessante dialogar com os estudantes sobre a visão que Ngunga passava a ter sobre alguns aspectos de seu país que poderiam ser repensados.

Em seguida, Mavinga manipula Ngunga para que siga em conjunção com os estudos, que o modalizaria no /poder fazer/ e o garoto escolhe libertar seu país e segue para a escola, transformado e mais maduro, o que se pode analisar a partir das perguntas de 5 a 8 e suas respostas.

### 9.7 Atividade 7 – Interpretação - Parte 5: *Jogo do Quadrado*

Nesta atividade, que é a última da sequência e tem duração de duas horas-aula, será trabalhado o nível fundamental, identificando-se as relações eufóricas e disfóricas do texto de Pepetela e do percurso de Ngunga. A efeito, recomenda-se observar o subitem 7.8 da análise, no qual constam os quadrados semióticos utilizados.

Começando pela análise do ator Ngunga, o(a) professor(a) precisa desenhar no lado esquerdo da lousa o quadrado demonstrado na Figura 5 (p. 58), sendo dispensável o uso das setas, dado o caráter não-metalinguístico da atividade, e perguntar aos estudantes: qual desses termos pode indicar a personalidade de Ngunga no começo da narrativa? Em seguida, pede que um(a) voluntário(a) se dirija até a lousa e escreva o nome de Ngunga abaixo do termo que responderia ao questionamento. Espera-se que respondam /não saber não ser/, mas é aceitável se responderem /não saber ser/, pois os termos contrários neutros podem gerar alguma dúvida de compreensão nos alunos.

No segundo momento, o(a) professor(a) precisa desenhar no centro da lousa os quadrados demonstrados na Figura 6 (p. 59) e perguntar: depois de todas as aventuras vividas por Ngunga e, principalmente, depois que entrou em conjunção com a guerrilha, quais termos indicam o que ele adquiriu? Então, outro(a) voluntário(a) vai até a lousa e escreve o nome de Ngunga abaixo de um termo de cada quadrado. A expectativa de resposta é que indiquem os termos /saber ser/ e /poder fazer/.

Por fim, do lado direito da lousa precisa ser desenhado o quadrado da Figura 7 (p. 59) e feita a seguinte pergunta: considerando-se todo o texto lido, conclui-se que ele se relaciona com qual termo? Um(a) outro(a) aluno(a) se dirige até a lousa e escreve o título do livro abaixo do termo escolhido, espera-se que a resposta seja /não colonização/.

Como fechamento da atividade, o(a) professor(a) converse com a turma sobre o fato de essa obra de Pepetela ter seu sentido gerado por um percurso que demonstra relação eufórica com a /não colonização/ e um percurso de formação do sujeito Ngunga, que no início era um menino, órfão, sem ideal, e que no decorrer da narrativa vai sendo transformado e termina mais maduro e ligado fortemente ao ideal de libertação de Angola.

Após esse diálogo, é interessante lembrar aos alunos que Ngunga parte do kimbo onde estava com a Uassamba e Mavinga, adotando um novo nome que somente ele e a garota conhecem. Então, o(a) professor(a) pede que os alunos façam uma produção textual na qual eles dirão o possível nome adotado por Ngunga e o que aconteceu com ele depois que partiu.



## 10 CONCLUSÃO

A partir da ideia principal desta pesquisa, que foi a de contribuir com o letramento literário de estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental por meio da leitura de uma obra literária angolana e de atividades que percorressem a Sequência Básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo utilizados nesta última etapa os pressupostos da Semiótica Discursiva, conclui-se que houve êxito em tal proposta.

Isso porque um dos objetivos específicos foi o de didatizar a análise semiótico-discursiva da obra *As aventuras de Ngunga* para conduzir a compreensão de leitura feita por estudantes de 9.º ano, o que se deu satisfatoriamente ao observar que tal transposição ocorreu pela flexibilização do uso de metalinguagem na execução das atividades, compreendendo que o propósito não foi o de formar semioticistas na Educação Básica e sim de utilizar-se de procedimentos semióticos para a leitura do texto literário.

Constatou-se que as hipóteses iniciais desta pesquisa se confirmaram. Primeiro porque a elaboração do caderno pedagógico foi bem-sucedida devido à adoção da sequência básica do letramento literário para fundamentar as atividades e também porque constatou-se que foi possível trabalhar com as etapas da motivação e da introdução, que ocorrem antes da leitura do texto, sem que houvesse nenhum tipo de antecipação de conteúdo, deixando isso apenas para a leitura efetiva da obra literária. Segundo porque observou-se que a segunda etapa da sequência básica, a introdução, permite apresentar o escritor Pepetela sem que, necessariamente, ocorra um direcionamento da leitura da obra e sem que a aula seja enfadonha ou com características de uma aula de outras disciplinas.

Outra constatação favorável é que a utilização da sequência básica atribuiu um caráter lúdico para as atividades, inspiradas nas oficinas de Cosson (2022), o que retirou a prática de pós-leitura do texto dos formatos tradicionais das fichas de leitura ou questionários, estimulando a sociabilidade entre os estudantes e sua participação ativa na demonstração do que compreenderam do texto, ao participarem das atividades propostas, além da oportunidade de vivenciar a escrita literária, na última atividade, quando escrevem uma continuação para o percurso de Ngunga, demonstrando coerência com o processo de formação da personalidade desse ator, conforme a transposição da análise para as atividades das quais participaram lhes ajudou a perceber, e em seguida compartilham com os colegas de sala o que produziram, em círculo de leitura.

Também foi positivo escolher e apresentar um panorama sintético da obra do escritor Pepetela e adotar a obra *As aventuras de Ngunga*, pois contribuiu-se com a

divulgação e uso de LALP na sala de aula e com a descolonização que fazem desse espaço quando se utilizam apenas textos literários de autores brasileiros ou portugueses, como se os países lusófonos de África também não participassem da lusofonia e não tivessem grandes obras para se conhecer.

Outrossim, afirma-se que também é possível inserir textos literários africanos lusófonos no Ensino Fundamental, aproveitando do próprio texto os conteúdos que possui, sem recorrer a tantos elementos externos a ele para compreendê-lo, mas recorrendo a eles quando o texto demandar, e que sua utilização não se restrinja ao mês da Consciência Negra, mas que seja objeto comum nas aulas de Literatura.

Por fim, reitera-se que é possível utilizar a Semiótica Discursiva na Educação Básica, transpondo didaticamente seus procedimentos e terminologias ao elaborar as atividades, e que sua utilização contribui com o letramento literário dos estudantes porque eles passam a perceber que há camadas no texto que atuam para a geração do sentido.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. Panorama histórico da literatura angolana. *In*: MACÊDO, Tania Celestino de; CHAVES, Rita de Cassia Natal. **Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa**. São Paulo: Alameda. 2006.
- ALCARAZ, Rita de Cássia M.; SOUZA, Aparecido Vasconcelos de; PACÍFICO, Tânia Mara. A literatura oral: estratégias para afirmação da cultura afro-brasileira, africana e indígena. **Boitatá**. v. 10, n. 20, p. 317–330, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31493>. Acesso em: 8 ago. 2023.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP. 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Língua, literatura e ensino na perspectiva do discurso. Belo Horizonte: **Revista Scripta**. v. 7. n. 14. p. 33-40. 1º sem. 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Parma. 2005.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; TEIXEIRA, Lúcia; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**. v. 15. n. 2. dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165324/158434>. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: Edusc, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei N.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 04 jul. 2022.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei N.º 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Brasília, DF. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12519.htm). Acesso em: 4 jul. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria do Carmo Sepúlveda. **As aventuras de Ngunga: nas trilhas da libertação**. Disponível em: <https://aladaainternacional.com/wp-content/uploads/As-Aventuras-de-Ngunga-nas-trilhas-da-libertacao.pdf> Acesso em: 9 fev. 2023.
- CAZECA, Gino Sambukila Isaac. **Antroponímia das línguas da Província do Moçico**. 2017. Dissertação (Mestrado em Terminologia e Gestão de Informação de

Especialidade) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/23048>. Acesso em: 9 jul. 2023.

COURTES, Joseph; VASALLO, Sara (trad.). **Introducción a la semiótica narrativa y discursiva**. Buenos Aires: Colección Hachette Universidad. 1980.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

CHABAL, Patrick. **Vozes Moçambicanas: literatura e nacionalidade**. Lisboa: Veja, 1994.

CHAVES, Rita. Pepetela: romance e utopia na história de angola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 216-233, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/48795>. Acesso em: 9 fev. 2023.

CUNHA, Rosana Santos da; SANTOS, Jeane de Cássia Nascimento. Literatura, identidade e memória em *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela. *In: II SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA*, 2., 2013, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: LINC/UFS, 2013. p. 614-623. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9923/2/LiteraturaIdentidadeMemoriaPepetela.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DIAS, Mariana Sousa; SILVA, Renata Flávia da. Educação libertadora e (re)conhecimento do negro: a voz e a vez das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nas salas de aula. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 32, p. 377-389, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i32.118468>. Acesso em: 26 mai. 2022.

DUARTE, Eduardo. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 31, p. 11-23, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430/8332>. Acesso em: 19 nov. 2023.

DUTRA, Robson. **Pepetela e a elipse do herói**. Luanda: União dos Escritores Angolanos. 2009.

DUTRA, Robson. A Guiné-bissau (en)cena. *In: Avanços em Literaturas e Culturas Africanas e em Literatura e Cultura Galegas*. PRETOV, Petar; SOUSA, Pedro Quintino de; SAMARTIM, Roberto López-Iglésias; FEIJÓ, Elias J. Torres (org.). Santiago de Compostela: Através Editora. 2012. p. 205-214.

FERNANDO, Boaventura Feuerbach Jorge de Deus. **A formação da criança n'As Aventuras de Ngunga, de Pepetela**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Lusófonos) – Faculdade de Artes e Letras, Universidade Beira Interior, Covilhã, 2021. Disponível em: [https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11834/1/8560\\_18577.pdf](https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11834/1/8560_18577.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

FERREIRA, Isabella Bacha; SILVA, Maurício. Resenha. **Eccos - Revista Científica**. São Paulo, n. 59, p. 1-4, jul./set., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.21062>. Acesso em: 5 mai. 2022.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. In: **Galáxia**. n. 5. 2003. p. 19-52.

FIORIN, José Luiz. **Elementos da Análise do Discurso**. 15. ed. 4. reimpressão. São Paulo: Editora Contexto. 2018.

FLOCH, J. M. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: CPS, 2001.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Caderno Cespuc de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 16, p. 13-69, 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767/11446>. Acesso em: 19 nov. 2023.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. A literatura angolana. **LiterÁfricas**. Belo Horizonte: Núcleo de estudos interdisciplinares da alteridade – NEIA/UFMG. 2021. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/A\\_Literatura\\_Angolana.pdf](http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/A_Literatura_Angolana.pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

FORLI, Cristina Arena; RÜCKERT, Gustavo Henrique. **Literaturas africanas em língua portuguesa**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julien. *L'Enonciation: une posture épistémologique*. **Revista Brasileira de Semiótica**, Ribeirão Preto, n. 1, p. 09-25, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90115/92860>. Acesso em: 19 nov. 2023.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Ana Cristina Cruz Cezar (trad.). Petrópolis: Ed. Vozes. 1975.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**: pesquisa de método. São Paulo: Editora Cultrix. 1976.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Editora Cultrix. 1979.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. Dilson Ferreira da Cruz (trad.). São Paulo: Nankin/Edusp, 2014.

IANNI, OCTAVIO. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 28, p. 91-99, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/70034/72674>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LARANJEIRA, Pires. As literaturas africanas de Língua Portuguesa - identidade e autonomia. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte. v. 3. n. 6. p. 225-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10366/8468>. Acesso em: 19 nov. 2023.

LAURITI, Thiago. **Violências singulares, textos plurais: um diálogo entre Sapato de salto de Lygia Bojunga e As aventuras de Ngunga de Pepetela**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Línguas Portuguesas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-17102011-103707/publico/2011\\_ThiagoLauriti.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-17102011-103707/publico/2011_ThiagoLauriti.pdf). Acesso em: 9 fev. 2023

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e escritas nas literaturas africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998. p. 11-36.

LIMA, Eliane Soares de. Semiótica discursiva e Educação Básica: um diálogo possível e necessário. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 13-36, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/181019>. Acesso em: 27 ago. 2022.

LIMA, Maria Ismênia; SOUZA, Francisca Zuleide Duarte de. Bildungsroman angolano: uma leitura de As aventuras de Ngunga, de Pepetela. **Signótica**, Goiânia, v. 32, 2020.

LISBOA, Maria Dilma de Carvalho. **A literatura na sala de aula: leitura do romance As aventuras de Ngunga, de Pepetela, para 8o ano do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/paulo/Downloads/Dissertacao\\_LiteraturaNaSala%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/paulo/Downloads/Dissertacao_LiteraturaNaSala%20(1).pdf). Acesso em: 19 nov. 2023.

MOORE, Carlos. Discurso de Aimé Césaire/Aimé Césaire. *In*: MOORE, Carlos (org.). **Coleção Vozes da Diáspora Negra**. v. 3. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURÃO, Daniele Elery; RODRIGUES, Lea Carvalho. Trânsitos identitários: a formação das nacionalidades em Cabo Verde e Guiné-Bissau. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 4, n. 6, p. 189-216, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235717165.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

NETO, Agostinho. **Sagrada esperança**. Lisboa: União dos Escritores Angolanos. 1979. Disponível em: <https://archive.org/details/dli.ernet.484991/page/n85/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Henrique Eduardo de. **O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de intervenção no 9.º ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24907?locale=en>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania Maria Kuchenbecker. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

PEPETELA. Vencedor do Camões, Pepetela diz acreditar nos ideais da juventude. Entrevista concedida a Rodivaldo Ribeiro. *In*: RIBEIRO, Rodivaldo. **RDNews: portal de notícias de MT, Cuiabá**, 21 mai. 2017. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/final-de-semana/arte-e-cultura/vencedor-do-camoes-pepetela-diz-acreditar-nos-ideais-da-juventude/85028>. Acesso em: 21 nov. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura: (através de textos comentados)**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1981.

ROSSI MARTIN, V. L. **Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio**. *Abril – NEPA / UFF*, v. 8, n. 17, p. 125-132, 9 jan. 2017.

SARAIVA, José Américo Bezerra; LEITE, Ricardo Lopes. **Exercícios de semiótica discursiva**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2017.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. As literaturas africanas de língua portuguesa: um percurso de cantos e desencantos. **Vernaculum**, Petrópolis, v. 3, n.º 3, 2011. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/vernaculum/article/view/1229>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SEVERO, Cristine Gorski. Lusofonia, colonialismo e globalização. **Fórum linguístico**, v. 13, n. 3, p. 1321-1333, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1321>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, Fernanda Valeska Mendes da. Semiótica e Ensino: possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, dez. 2019, p. 201-217. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160584/158326>. Acesso em: 16 out. 2023.

SILVA, Marcos Vinicius Caetano. *As Aventuras de Ngunga: entre a novela e o romance*. **Papéis: Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens-UFMS**, Campo Grande, v. 21, n. 42, p. 219-229, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3561/7164>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, 2011.

ROSA, Cristina Maria. Letramento literário. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 6, n. 11, 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/paulo/Downloads/11599-Texto%20do%20artigo-14473-1-10-20120513.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUSA, Paulo Eugênio Rifane de. **Análise das abordagens das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa nos livros didáticos do PNLD 2021**. 2021. Artigo (Especialização Interdisciplinar em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa), Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2939>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SOUZA, Emili Coimbra de. **Desenvolvendo competências leitoras: uma proposta didática à luz da semiótica discursiva**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023.

VARELA, Camila Gomes. **Páginas ainda em branco: a presença/ausência do negro nas coleções didáticas de literatura, um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras), Departamento de Literatura, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61651>. Acesso em: 19 nov. 2023.

VIDAL, Francisco Elder Freitas. **Identidade e mobilidade angolanas na ficção de Pepetela**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Departamento de Literatura, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8125>. Acesso em: 23 nov. 2023.

VILAR, Fernanda. A África no cânone na literatura lusófona pós-colonial. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 55-64, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/28494>. Acesso em: 10 fev. 2024.

XAVIER, Lola Geraldés. Pepetela: entre a história e a ficção. **Limite**. Extremadura: Revista de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, n. 2, p. 255-270, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/44232/1/Pepetela%20-%20Lola.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.



## APÊNDICE A – CADERNO PEDAGÓGICO



## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>p. 2</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>p. 3</b>
<b>Atividade 1 .....</b>	<b>p. 5</b>
<b>Atividade 2 .....</b>	<b>p. 8</b>
<b>Atividade 3 .....</b>	<b>p. 11</b>
<b>Atividade 4 .....</b>	<b>p. 14</b>
<b>Atividade 5 .....</b>	<b>p. 19</b>
<b>Atividade 6 .....</b>	<b>p. 20</b>
<b>Atividade 7 .....</b>	<b>p. 28</b>
<b>Referências .....</b>	<b>p. 31</b>

## APRESENTAÇÃO

Colega professor(a),

A ideia principal deste caderno é incentivar o uso de textos oriundos da literatura africana de língua portuguesa para descolonizar o espaço de trabalho com a literatura em sala de aula na Educação Básica, que já se utiliza de textos brasileiros, portugueses e afro-brasileiros, mas ainda deixa um pouco de lado os textos africanos como se também não fizessem parte da lusofonia. E mais: por que esperarmos até o 3º ano do Ensino Médio, quando geralmente se fala em obras africanas, se podemos ler com os estudantes tais textos já no Ensino Fundamental?

Afinal, não se trata aqui de estudar períodos literários e seus principais representantes, pois sabemos que na etapa de ensino em questão o que se costuma fazer é iniciar o estudante na percepção dos diferentes tipos e gêneros de textos, se literários, se não-literários. Então, como orienta a BNCC para o Ensino Fundamental, trata-se de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura e oferecer condições para que os alunos possam compreendê-la.

No mais, acredito que o trabalho pedagógico, principalmente em torno do letramento literário não precisa ser feito intuitivamente, uma vez que dispomos de boas referências teóricas, por isso o que proponho é um caderno pedagógico lúdico a partir da leitura de *As aventuras de Ngunga* na perspectiva da sequência básica, sugerida por Rildo Cosson, com motivação para a leitura, introdução da obra e autor, a leitura em si e a interpretação, para a qual propomos o uso da Semiótica Discursiva.

Então, desejo que faça bom proveito desse material, que foi preparado com um olho na teoria e o outro na prática de quem conhece a realidade da sala de aula e acredita no potencial incrível de nossos estudantes e reconhece o trabalho indispensável de um(a) professor(a).

**O Autor**

## INTRODUÇÃO

Este caderno pedagógico está firmado em três pilares principais: um texto literário africano de língua portuguesa, a Semiótica Discursiva e a sequência básica para o letramento literário. A seguir, de forma sintética e objetiva, serão apresentados os conceitos de cada pilar, recomendando-se a leitura completa da dissertação de mestrado na qual este material foi minuciosamente construído e que pode ser encontrada no site do repositório institucional do ProfLetras – UFC, sob o título *Uma proposta de leitura semiótico-discursiva de as Aventuras de Ngunga para o 9.º ano do Ensino Fundamental*.

Para Cosson (2020), o letramento literário trata do “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (p. 195) e é uma prática social, de responsabilidade da escola. Para isso, o referido pesquisador alerta que a leitura efetiva dos textos esteja no centro das práticas com a literatura na escola e que esta precisa ensinar o aluno a explorar o texto de maneira adequada.

Para promover o letramento literário, Cosson (2022) propõe uma sequência básica em torno do trabalho com o texto que envolve quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em tais etapas não necessariamente estão envolvidas atividades de escrita, como fichas de leituras ou exercícios, mas atividades dinâmicas e lúdicas, que exploram o protagonismo e o ativismo do estudante, o que inspirou, inclusive, as atividades propostas neste caderno pedagógico.

Já a respeito da Semiótica Discursiva, trata-se de uma teoria do texto/discurso para a qual a construção do sentido advém de relações que se entrelaçam para criar a manifestação textual, pois “o sentido não significa apenas o que as palavras querem nos dizer, ele é também uma direção, ou seja, [...] uma intencionalidade e uma finalidade” (GREIMAS, 1975, p. 15).

Assim, a Semiótica Discursiva aborda a relação, o encontro gerador entre o plano do conteúdo e o plano de expressão, chamado de semiose, e considera não apenas o processo de produção, mas também o processo de interpretação do texto e para demonstrar como se produz e se interpreta o sentido adota um percurso gerativo do sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo, em três níveis: o fundamental, o narrativo e o discursivo.

Então, este caderno pedagógico está organizado da seguinte maneira:

1. Na atividade 1 será trabalhada a etapa da Motivação, que é a preparação para a leitura;
2. Na atividade 2 será feita a Introdução, na qual é apresentado o escritor Pepetela e feita a entrega do livro aos alunos;
3. Na atividade 3 realiza-se o que Cosson chama de Intervalo, que é uma atividade de acompanhamento da leitura durante o prazo dado aos alunos;
4. Nas atividades 4 e 5 a ideia é trabalhar as figuras e as isotopias temático-figurativas como, por exemplo, os antropônimos de alguns atores da narrativa e as figuras que demarcam as tradições, as festas, a guerrilha e outros;
5. Na atividade 6 são trabalhados alguns programas narrativos por meio de atividade lúdica, como um jogo, tomando Ngunga como perspectiva, estimulando que os estudantes leitores percebam a narratividade em torno de Ngunga: sua transformação de menino a homem;
6. Na Atividade 7 é trabalhado o nível fundamental, estimulando os alunos a perceberem as relações eufóricas do texto e da personalidade de Ngunga ao longo da narrativa. Ao final desta atividade, os alunos farão uma produção textual em que sugerem uma continuidade da narrativa, considerando os aspectos discursivos percebidos na análise.

Por fim, o objeto de trabalho: *As aventuras de Ngunga*, livro do escritor angolano Pepetela, trata-se de uma narrativa que se passa na Angola do pré-independência e retrata a realidade de um garoto órfão, cujos pais foram mortos por colonizadores, e que acaba se tornando guerrilheiro do Movimento Popular de Libertação de Angola, o MPLA.

**ATIVIDADE 1**  
**MOTIVAÇÃO:**  
**LIBERTAR O**  
**POVO**

05

## ATIVIDADE 1 - MOTIVAÇÃO: LIBERTAR O POVO

### METAS:

- Motivar os alunos para o livro que eles vão ler.
- Gerar curiosidade acerca das palavras utilizadas.

### TEMPO

Uma hora-aula  
(50 minutos)

BNCC - EF89LP27: Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas [...] etc.

15 MIN

### INÍCIO

- O(A) professor(a) informa à turma que está se aproximando o momento de lermos um livro literário, mas que antes de recebê-lo, vamos participar de um jogo.
- Então pede que todos fiquem em pé e afastem as carteiras para o lado, deixando o centro da sala livre (se houver possibilidade de uso do pátio ou da quadra, melhor ainda), e formem um grande círculo.
- Em seguida, o(a) professor(a) passa pelo círculo e pede que cada aluno(a) retire um papelzinho (previamente preparados a partir do material para imprimir, no anexo desta atividade).
- Depois que todos estiverem com os papezinhos, pedir para quem pegou a palavra “tuga” formar um círculo, dando as mãos uns aos outros e se posicionando de costas para o centro do círculo. Quem pegou a palavra “povo” deve ir para dentro do círculo e quem pegou a palavra “MPLA” deve ficar fora do círculo (esses dois últimos grupos não precisam dar as mãos).

25 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- Cada *tuga*, segurando a mão uns dos outros, não poderá mais se mexer, pode sorrir, mas não pode falar.
- Então, um *MPLA* (somente um a cada rodada) se posicionará de frente para qualquer um do círculo de tugas e utilizará alguma estratégia, não podendo jamais tocá-lo, para provocar que o tuga se mexa (os outros que são *MPLA* podem ajudar, dando dicas), caso consiga, esse tuga que se mexeu deixará o círculo e pelo espaço que ele deixou sairá um dos alunos que estão dentro do círculo, ou seja, um aluno do grupo povo será liberto.

Obs.: durante o jogo, caso alguém do “povo” queira trocar com um “MPLA”, ou vice-versa, é possível sim. Mas um “tuga” permanecerá até o final no mesmo grupo.

10 MIN

### ENCERRAMENTO

- Após o jogo, o(a) professor(a) pergunta aos alunos o que acham que significam as palavras “tugas” e “MPLA”, tentando fazer com que os relacionem com a situação que tais termos retrataram no jogo. Porém, em momento algum deve ser revelado o significado, informando à turma que eles descobrirão isso no livro que irão ler.

### MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 1



<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>	<b>TUGA</b>	<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>	<b>TUGA</b>	<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>	<b>TUGA</b>	<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>	<b>TUGA</b>	<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>	<b>TUGA</b>	<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>
<b>POVO</b>	<b>TUGA</b>		<b>MPLA</b>

Observação<sup>1</sup>: a quantidade de papéis para formação do jogo considerou uma turma com 35 alunos. Caso a turma tenha mais ou menos alunos, é preciso sempre deixar maior quantidade de tugas e igual número de povo e MPLA.



**ATIVIDADE 2**  
**INTRODUÇÃO:**

**PEPETELA**

08

The page features a vibrant, geometric design. At the top left, black hands are silhouetted against a red background. To the right, a yellow field is filled with a grid of black concentric circles. Below these, a black horizontal band contains the text 'ATIVIDADE 2' in green and 'INTRODUÇÃO:' in white. The title 'PEPETELA' is written in large, bold yellow letters. A central tablet displays a colorful illustration of a young Black child holding a rifle. The bottom section is divided into a yellow area with black wavy stripes and a green area with black hands silhouetted against it. The number '08' is printed in white in the bottom right corner.

## ATIVIDADE 2 - INTRODUÇÃO: PEPETELA

### METAS:

- Fornecer informações básicas sobre o autor do livro.
- Entregar um exemplar do livro para cada aluno(a).

### TEMPO

Uma hora-aula  
(50 minutos)

BNCB - EF89LP2: Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas [...] etc.  
BNCB - EF89LP4: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  
BNCB - EF89LP5: Tomar nota de [...] documentários e anim, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.

5 MIN

### INÍCIO

- **Memória da aula anterior:** o(a) professor(a) solicita aos alunos que resumam cada um dos três grupos participantes do *Jogo Libertar o povo* em uma palavra, obviamente que não sejam as mesmas que nomearam os grupos. Espera-se que eles verbalizem termos como liberdade, prisão, opressão, libertação, salvamento, ajuda, guardas, entre outras possibilidades.

15 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- Convida-se a turma para assistir a um pequeno vídeo (de 6 min), no qual eles poderão conhecer um homem chamado Pepetela.
- Após o vídeo, indagar aos estudantes se é possível fazer alguma relação entre Pepetela e o *Jogo Libertar o povo*.

**Obs.:** O objetivo é saber se eles perceberam no relato sobre o escritor a presença de temáticas como a luta, a guerrilha, os soldados etc.

10 MIN

- Em seguida, o(a) professor(a) pode arrematar a apresentação a partir do vídeo, esclarecendo que Pepetela nasceu em Angola, tendo recebido esse apelido, que depois adotou como nome, de seus colegas durante a guerrilha, e se tornou escritor ao produzir obras como *Mayombe*, *Geração da Utopia*, *O desejo de Kianda*, e entre outros, *As aventuras de Ngunga*, informando nesse momento que este será o livro que a turma vai ler.

20 MIN

### ENCERRAMENTO

- Com os livros previamente arrumados em uma mesa (de preferência decorada com toalha estampada ou com temática africana ou com as cores da bandeira de Angola), o(a) professor(a) convida cada aluno para se dirigir até a mesa e pegar seu exemplar.
- Sob condução do(a) professor(a), cada estudante manuseia seu livro, analisa a capa, suas ilustrações. Por último, já com cada aluno(a) com a obra em mãos, deve-se perguntar a eles: o que um menino como o da capa teria a ver com tudo o que eles já perceberam até o momento nas outras atividades? Seria Ngunga o seu nome?

**Obs.:** Comunicar à turma que todos precisam concluir a leitura no prazo de até uma semana e que daqui a duas aulas, ainda durante a leitura, será realizada uma atividade de acompanhamento.

## MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 2

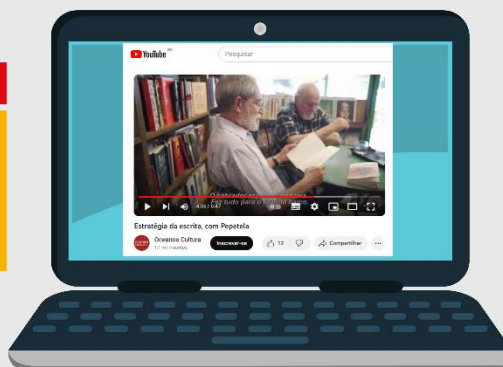


### RECURSOS DIDÁTICOS

Recursos didáticos necessários: televisão ou datashow, computador e caixa de som.

### VÍDEO RECOMENDADO

O vídeo recomendado tem o título *Estratégia da escrita, com Pepetela*, e seu acesso pode ser feito a partir do canal *Oceanos Cultura*, no YouTube®.



Acesse o link abaixo para assistir ao documentário sobre Pepetela:

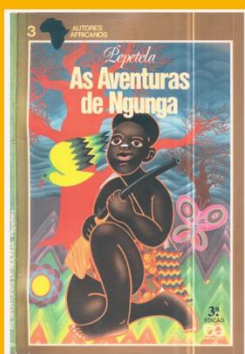


<https://www.youtube.com/watch?v=37qhVqObV-M>

Acesso em: 24 nov. 2023.



Ou escaneie o QR-Code:



### LIVRO AS AVENTURAS DE NGUNGA

Acesse o link ou escaneie o QR-Code para download do PDF do livro *As aventuras de Ngunga*:



<https://drive.google.com/drive/folders/17bgo-LwEdsuNjo3ijipTMTmiAOsSBBK?usp=sharing>

Acesso em: 24 nov. 2023.



Ou escaneie o QR-Code:

**ATIVIDADE 3**  
**ACOMPANHAMENTO**  
**DE LEITURA:**

**SABE OU**  
**NÃO SABE?**

11

### ATIVIDADE 3 - ACOMPANHAMENTO DE LEITURA: *SABE OU NÃO SABE?*

#### METAS:

- Verificar se os alunos estão lendo o livro.
- Auxiliar os estudantes-leitores em possíveis dificuldades, inclusive as que dizem respeito ao ritmo da leitura.

#### TEMPO

Uma hora-aula  
(50 minutos)

BNCC - EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

15 MIN

#### INÍCIO

- O(A) professor(a) levará para sala seis balões coloridos, colocará dentro de cada balão uma pergunta sobre a obra e os afixará na lousa, depois convidará seis voluntários da turma, nesse momento é importante o incentivo com brindes para os participantes.

30 MIN

#### DESENVOLVIMENTO

- Um estudante por vez escolhe um balão para estourar e lê a pergunta que estava dentro dele.
- Obs.: serão os demais alunos que avaliarão se a resposta está adequada ou não, o(a) professor(a) poderá fazer comentários a respeito.

5 MIN

#### ENCERRAMENTO

- O(a) professor(a) entrega os brindes aos que participaram e responderam adequadamente às perguntas e advertir aos que ainda não começaram a ler o livro.

### MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 3



#### MATERIAL DE APOIO

Balões, fita gomada, perguntas impressas para colocar dentro dos balões

#### PERGUNTAS PARA IMPRIMIR, RECORTAR E COLOCAR DENTRO DOS BALÕES:



Por que Ngunga procura assistência médica?



O que você pode comentar sobre o corte do cordão umbilical do primeiro filho de Kayondo?



Qual a situação familiar de Ngunga?



Qual o nome do primeiro melhor amigo de Ngunga?



Você já pode dizer o que significa a palavra *kimbo*?



Você já pode dizer o que significa *hidromel*?

#### GABARITO:

**Por que Ngunga procura assistência médica?**

- Resposta: por causa de uma ferida no pé.

**O que você pode comentar sobre o corte do cordão umbilical do primeiro filho de Kayondo?**

- Resposta: que por causa disso, Kayondo fará uma festa.

**Qual a situação familiar de Ngunga?**

- Resposta: ele é órfão, pois os pais foram mortos pelos colonialistas e a irmã foi levada.

**Qual o nome do primeiro melhor amigo de Ngunga?**

- Resposta: Nossa Luta

**Você já pode dizer o que significa a palavra *kimbo*?**

- Resposta: aldeia.

**Você já pode dizer o que significa *hidromel*?**

- Resposta: bebida alcoólica





**ATIVIDADE 4**  
**INTERPRETAÇÃO**  
**(PARTE 1):**

**FIGURAS**



14

## ATIVIDADE 4 - INTERPRETAÇÃO (PARTE 1): FIGURAS

### META:

- Conduzir os alunos a perceberem como as palavras utilizadas pelo enunciador colaboram para a construção das temáticas presentes na obra.

### TEMPO

Duas horas-aula  
(100 minutos)

BNCC - EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.  
BNCC - EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

10 MIN

### INÍCIO

- O(A) professor(a) levará para sala cinco cartolinas de cores diferentes e afixará cada uma na lousa, depois é preciso traçar uma linha na parte de cima de cada uma, formando como que um cabeçalho, em espaço suficiente para que se possa escrever ali uma palavra.

antes da aula, durante o planejamento dela, é necessário confeccionar tarjetas, em material de cartolina branca ou outro material de fácil manuseio pelos alunos, que não rasgue facilmente e seja de uma única cor, contendo as palavras ou expressões (ver material de apoio).

60 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- O(A) professor(a) distribui as quarenta e duas tarjetas, de forma que cada aluno fique com uma, mas caso sobre alguém pode-se formar uma dupla para a mesma tarjeta.
- Em seguida, os estudantes precisam caminhar pela sala (pode ser em outro espaço também, desde que as cartolinas fiquem afixadas em lugar visível) com o objetivo de formarem grupos com colegas que tenham tarjetas com palavras ligadas a um possível mesmo assunto.
- Depois de formados os grupos, o(a) professor(a) pedirá que um grupo por vez cole suas tarjetas em uma das cartolinas da lousa ou parede (para isso deverá ter se preparado antes para disponibilizar fita aderente) e logo em seguida analisará junto da turma se todas as palavras agrupadas estão realmente ligadas ao mesmo assunto.

Obs.: caso seja identificado que alguma não deveria estar ali, tal tarjeta precisa ser separada de lado, na própria lousa, com isso passasse-se para o próximo grupo e se procede da mesma forma até que todos tenham afixado suas tarjetas nas cartolinas.



**15 MIN****ENCERRAMENTO**

- O(a) professor(a) pede que cada grupo diga uma palavra que representa o assunto (isotopia temático-figurativa) que aquelas palavras (figuras) ajudam a construir. Espera-se que eles cheguem, respectivamente, a termos como: a) tranquilidade; b) tradições (ou costumes); c) festa; d) ataque (ou guerra); e) progresso.
- Se todos estiverem de acordo, sob a condução analítica (sanção) do(a) professor(a), alguém do grupo pode escrever tal palavra no cabeçalho do painel (na cartolina).

**10 MIN**

- O(A) professor(a) encerra a atividade, comentando sobre como o enunciador utiliza e relaciona as palavras para construir os temas presentes em seu texto, para que percebam que elas não são usadas na escrita gratuitamente.

## MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 4



### MATERIAL DE APOIO

Cinco cartolinas (de preferência de cores diferentes, para destacar as diferentes isotopias); fita gomada; as palavras e expressões a serem utilizadas impressas em tarjetas de fácil manuseio.

IMPRIMIR EM TAMANHO GRANDE PARA QUE FIQUE VISÍVEL EM UMA CARTOLINA:



pôr do sol

matas

árvores  
altas e  
finas

aves

canoa

margem  
do rio

tudo  
parado

ritual

corte do  
cordão  
umbilical

alambamento

quarta  
mulher

acolhimento  
dos viajantes  
nas festas

silêncio  
perante a  
fala de  
alguém

pirão de  
massango

pirão de  
milho

hidromel

chinjanguila

dança

comiam

bebiam

### MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 4



#### MATERIAL DE APOIO

Cinco cartolinas (de preferência de cores diferentes, para destacar as diferentes isotopias); fita gomada; as palavras e expressões a serem utilizadas impressas em tarjetas de fácil manuseio.

IMPRIMIR EM TAMANHO GRANDE PARA QUE FIQUE VISÍVEL EM UMA CARTOLINA:



estruondo

pistola

luz  
elétrica

trincheira

bala

carros

arma

G3

tiros

FN

colonialistas

AK

rajadas

SKS

munições

polícia

granada

arame  
farpado

cartucheira

carregador  
de AK

sangue



**ATIVIDADE 5**  
**INTERPRETAÇÃO**  
**(PARTE 2):**

**FIGURAS**



19

## ATIVIDADE 5 - INTERPRETAÇÃO (PARTE 2): FIGURAS

### META:

- Perceber a figuratividade nos antropônimos dos atores Nossa Luta, União e Avança.

### TEMPO

Duas horas-aula  
(100 minutos)

BNCC - EF09LP04: Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.  
BNCC - EF89LP27: Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas [...] etc.  
BNCC - EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

20 MIN

### INÍCIO

- O(A) professor(a) relembra a aula anterior, na qual analisaram como as palavras contribuem para a construção das temáticas, e informa que agora os alunos farão o mesmo, porém com nomes de alguns atores da narrativa.
- A turma precisa ser dividida em três grupos e deve ser entregue uma cartolina para cada um, contendo no cabeçalho de uma o nome Nossa Luta, no da outra o nome União e no da terceira o nome Avança.

20 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- Os alunos de cada grupo precisam, então, dividir sua cartolina em duas partes e escrever em cada uma o seguinte: 1. palavras que retratem as características desse ator; 2. um breve texto, relatando como é a relação desse ator com o Ngunga.

Obs.: se os alunos ainda estiverem de posse da obra, eles podem recorrer a ela caso precisem.

60 MIN

### ENCERRAMENTO

- Após o tempo de execução da tarefa, o(a) professor(a) pede que cada grupo apresente seu painel e conduza um debate com a turma toda, a partir do que foi apresentado sobre tais atores e a forma como o nome atribuído a eles contribui para a configuração de sua atuação na narrativa.



### MATERIAL DE APOIO

Três cartolinas e fita gomada.



**ATIVIDADE 6**  
**INTERPRETAÇÃO**  
**(PARTE 3):**

**JOGO DAS**  
**AVENTURAS**



21

The page features a vibrant, multi-colored border with various patterns: hands in the top-left and bottom-right, concentric circles in the top-right, zig-zags in the middle-left and middle-right, and wavy stripes in the bottom-left. The central text is in bold, colorful fonts. A central illustration shows a young Black boy with a rifle, set against a colorful background.

## ATIVIDADE 6 - INTERPRETAÇÃO (PARTE 3): JOGO DAS AVENTURAS

### META:

- Observar os programas narrativos que constituem o percurso narrativo de Ngunga.

### TEMPO

Duas horas-aula  
(100 minutos)

BNCC - EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

20 MIN

### INÍCIO

- O(A) professor(a) pede que a turma forme quatro grupos e apresenta a eles cinco envelopes.
- Em seguida esclarece que dentro de cada envelope há perguntas a serem feitas durante o jogo, que acontecerá da seguinte maneira:
  - a) **Rodada 1:** participam os grupos 1 e 2 e respondem às perguntas do envelope A. Deverá ser atribuído 1 ponto para cada questão correta e nenhum ponto em caso de resposta errada, não havendo transferência de ponto para a equipe adversária. Quem pontuar mais fica em 1º lugar e a outra em 2º lugar;
  - b) **Rodada 2:** participam os grupos 3 e 4 e respondem às perguntas do envelope B. Deverá ser atribuído 1 ponto para cada questão correta e nenhum ponto em caso de resposta errada, não havendo transferência de ponto para a equipe adversária. Quem pontuar mais fica em 1º lugar e a outra em 2º lugar;
  - c) **Rodada 3:** participam o grupo que ficou em 1º lugar na Rodada 1 e o grupo que ficou em 1º lugar na Rodada 2 e respondem às perguntas do envelope C. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais vai para a final, na Rodada 5;
  - d) **Rodada 4:** participam o grupo que ficou em 2º lugar na Rodada 1 e o grupo que ficou em 2º lugar na Rodada 2 e respondem às perguntas do envelope D. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais vai para a final, na Rodada 5;
  - e) **Rodada 5:** participam o grupo que venceu a Rodada 3 e o que venceu a Rodada 4 e respondem às perguntas do envelope E. A atribuição de pontos segue a mesma regra anterior e o que pontuar mais será o vencedor do Jogo das Aventuras.

75 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- O(A) professor(a) deverá ler em sequência as perguntas de cada envelope, que deverão ser respondidas pelo integrante escolhido por cada grupo que tocar primeiro um sino (ou qualquer outra estratégia de escolha que o(a) professor(a) julgar mais acessível) posicionado em lugar estratégico. A sequência das perguntas seguirá a ordem dos envelopes e a sequência numérica constante dentro de cada um deles (tais envelopes foram preparados previamente pelo(a) professor(a)).

5 MIN

### ENCERRAMENTO

- Será o vencedor o grupo que acertar mais questões na Rodada 5 e ganhará um brinde mais especial. Professor(a), seja generoso(a)!

**Para imprimir e colocar no ENVELOPE A:**

PERGUNTA	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
<p><b>1</b> No início da narrativa, quem é o melhor amigo de Ngunga?</p>	<p>Nossa luta</p>
<p><b>2</b> Nossa Luta convence Ngunga a procurar atendimento médico. Por quê?</p>	<p>Porque ele estava com uma ferida no pé</p>
<p><b>3</b> Nesse momento da história, percebe-se que Ngunga é um sujeito de agir ou um sujeito de estado (o que tem sua situação alterada)?</p>	<p>Sujeito de estado</p>
<p><b>4</b> O que faz dele um sujeito de estado é o não querer ou o dever fazer?</p>	<p>Não querer</p>
<p><b>5</b> Durante o atendimento médico, Ngunga teve medo de quê?</p>	<p>De que o remédio ardesse</p>
<p><b>6</b> O médico lhe disse que não tivesse medo. Que provocação ele fez a Ngunga para convencê-lo disso?</p>	<p>Que um homem nunca tem medo e o lembrou de que fora sozinho até ali, vindo de sua aldeia, à noite</p>
<p><b>7</b> Após o atendimento médico, Ngunga seguiu viagem e foi para o kimbo da família Kayondo onde aconteceria uma festa por qual motivo?</p>	<p>Para celebrar e cumprir o ritual de corte do cordão umbilical do primeiro filho de Kayondo</p>
<p><b>8</b> Mesmo sem ser convidado, Ngunga decide ir para a festa, utilizando-se de qual tradição local?</p>	<p>Da tradição de que qualquer viajante que chega a uma aldeia tem o direito de participar de uma festa</p>



**Para imprimir e colocar no ENVELOPE B:**

PERGUNTA	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
<p><b>1</b> No início, quem Ngunga perdeu e que tinha muito valor para ele?</p>	<p>Sua família</p>
<p><b>2</b> Quem mudou essa situação de Ngunga (a de ser sozinho)?</p>	<p>Presidente Kafuxi</p>
<p><b>3</b> Pelo que foi lido nessa parte do livro, no kimba de Kafuxi, qual das opções a seguir representa o modo predominante de trabalho das mulheres dele? A) dever fazer; b) saber fazer; c) querer fazer ou d) poder fazer.</p>	<p>a) dever fazer</p>
<p><b>4</b> E para essas mulheres, Ngunga: a) não deve trabalhar; b) não pode trabalhar; c) não quer trabalhar ou d) não sabe trabalhar?</p>	<p>c) não quer trabalhar</p>
<p><b>5</b> As mulheres, então, contam para Kafuxi que Ngunga não quer trabalhar. O que Kafuxi faz?</p>	<p>Manipula Ngunga, por meio de uma provocação: diz-lhe que ele o envergonha.</p>
<p><b>6</b> Mas mesmo depois da conversa com Kafuxi, o que realmente faz Ngunga se motivar pelo trabalho?</p>	<p>A lembrança do amigo Nossa Luta.</p>
<p><b>7</b> Ocorre que Ngunga ouve uma conversa de Kafuxi com o Responsável de Setor e descobre algo grave. O quê?</p>	<p>Que Kafuxi estava sendo desonesto em relação aos alimentos.</p>
<p><b>8</b> O que Ngunga sente em relação a Kafuxi após essa descoberta?</p>	<p>Decepção</p>
<p><b>9</b> Qual atitude é tomada por Ngunga para desmascarar o Kafuxi?</p>	<p>Quando o comandante foi visitar o Kafuxi, Ngunga pegou um cesto cheio de alimento no celeiro e levou até o local onde todos estavam, depositou-o no chão e foi embora.</p>

**Para imprimir e colocar no ENVELOPE C:**

PERGUNTA	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
<p><b>1</b> Após seguir suas andanças, Ngunga chega a uma seção de guerrilheiros e descobre que alguém muito importante para ele havia morrido. Quem?</p>	Nossa luta
<p><b>2</b> Nessa mesma seção, Ngunga conhece o Comandante Mavinga, que incentiva o menino a ir para onde?</p>	Para a escola
<p><b>3</b> De início, Ngunga não quer ir para a escola, mas Mavinga o provoca de que forma?</p>	Falando que Ngunga não conhece a figura de um professor
<p><b>4</b> Na escola, Ngunga conheceu pela primeira vez um objeto. Qual?</p>	Uma arma (SKS)
<p><b>5</b> Quem ensinou Ngunga a utilizar uma arma?</p>	O professor União
<p><b>6</b> Ao entrar na escola, Ngunga tem a possibilidade de: a) saber ser; b) de poder ser ou c) as duas coisas?</p>	c) as duas coisas
<p><b>7</b> Depois que aprendeu a atirar, Ngunga passou: a) a saber fazer; b) poder fazer ou c) as duas coisas?</p>	c) as duas coisas

**Para imprimir e colocar no ENVELOPE D:**

PERGUNTA	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
<p><b>1</b> Após o ataque sofrido pela escola, Ngunga e o professor União são levados para onde?</p>	<p>Para a prisão</p>
<p><b>2</b> Já na prisão, Ngunga conhece Chitangua, que estava na mesma cela e logo se decepciona com ele. O que causa tal decepção?</p>	<p>O fato de Chitangua ter indicado aos colonialistas a localização da escola</p>
<p><b>3</b> Por que Ngunga considerou traição isso que Chitangua fez?</p>	<p>Porque Chitangua vivia no kimbo do Presidente Livanga, ou seja, deveria honrar o MPLA, mas não o fez</p>
<p><b>4</b> Depois que Ngunga descobre em qual cela estava o professor União, ele sente uma frustração. Qual?</p>	<p>Não saber escrever e, por isso, não poder enviar um bilhete a União</p>
<p><b>5</b> Por que Ngunga queria enviar um bilhete a União?</p>	<p>Para combinar a fuga dele</p>
<p><b>6</b> Por não conseguir ajudar com a fuga, o que ocorre ao professor União?</p>	<p>É levado embora para Portugal</p>
<p><b>7</b> Ao ver o professor de longe, durante seu embarque, o que este disse a Ngunga?</p>	<p>Que ele não esquecesse de que é um pioneiro do MPLA</p>

**Para imprimir e colocar no ENVELOPE E:**

PERGUNTA	EXPECTATIVA DE RESPOSTA
1 Qual revelação é feita por Uassamba que deixa Ngunga atordoado?	Ser esposa de Chipoya
2 Ao saber disso, qual proposta é feita a ela por Ngunga?	De fugirem
3 O que impede que Uassamba fuja com Ngunga?	A família teria que devolver o alambamento a Chipoya.
4 Sobre esse assunto, Ngunga se mostra favorável ou contra a tradição?	Contra
5 Quando Mavinga toma conhecimento sobre o plano de Ngunga, faz uma intimidação ao jovem dizendo que...	... caso se casasse não poderia estudar, pois teria que trabalhar.
6 Se Ngunga se casasse com Uassamba, seria modalizado no não poder fazer ou no não dever fazer?	Não poder fazer
7 Então, qual paixão ele acaba escolhendo: Uassamba ou libertar seu país?	Libertar seu país
8 Conclui-se que toda essa situação transforma Ngunga. De que maneira?	Ele se tornara homem, havia amadurecido. Não era mais o menino do começo da narrativa.



**ATIVIDADE 7**  
**INTERPRETAÇÃO**  
**(PARTE 4):**

**JOGO DO**  
**QUADRADO**



28

## ATIVIDADE 7 - INTERPRETAÇÃO (PARTE 4): JOGO DO QUADRADO

### META:

- Identificar as relações eufóricas do texto de Pepetela e também do percurso de Ngunga.

### TEMPO

Duas horas-aula  
(100 minutos)

BNCC - EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.  
BNCC - EF89LP33: Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...], expressando avaliação sobre o texto lido [...].  
BNCC - EF09LP04: Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

10 MIN

### INÍCIO

- O(a) professor(a) precisa desenhar um quadrado semiótico no lado esquerdo da lousa, dois ao centro e outro do lado direito (copiá-los a partir do material de apoio, em anexo).

Obs.: É dispensável o uso das setas, dado o caráter não-metalinguístico da atividade.

20 MIN

### DESENVOLVIMENTO

- O(A) professor(a) precisa perguntar aos estudantes:

a) No quadrado da esquerda, qual desses termos pode indicar a personalidade de Ngunga no começo da narrativa?

Obs.: pedir um(a) voluntário(a) para escrever o nome Ngunga abaixo do termo que responde à pergunta. Espera-se que respondam /não saber não ser/, mas é aceitável se responderem /não saber ser/.

b) Depois de todas as aventuras vividas por Ngunga e, principalmente, depois que entrou em conjunção com a guerrilha, quais termos indicam o que ele adquiriu?

Obs.: Então, outro(a) voluntário(a) vai até a lousa e escreve o nome de Ngunga abaixo de um termo de cada quadrado ao centro. A expectativa de resposta é que indiquem os termos /saber ser/ e /poder fazer/.

c) Considerando-se todo o texto lido, conclui-se que ele se relaciona com qual termo?

Obs.: um(a) outro(a) aluno(a) se dirige até a lousa e escreve o título do livro abaixo do termo escolhido no quadrado da direita, espera-se que a resposta seja /não colonização/.

20 MIN

### ENCERRAMENTO

- O(A) professor(a) conversa com a turma sobre o fato dessa obra de Pepetela ter seu sentido gerado por um percurso que demonstra relação eufórica com a /não colonização/ e um percurso de formação do sujeito Ngunga, que no início era um menino, órfão, sem ideal, e que no decorrer da narrativa vai sendo transformado e termina mais maduro e ligado fortemente ao ideal de libertação de Angola.

50 MIN

### PRODUÇÃO TEXTUAL

- O(A) professor(a) pede que os alunos façam uma produção textual na qual eles dirão o possível nome adotado por Ngunga e o que aconteceu com ele depois que partiu.

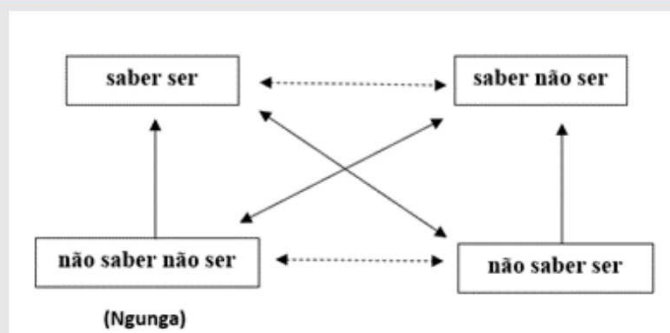
Obs.: É interessante lembrar aos alunos que Ngunga parte do kimbo onde estava com a Uassamba e Mavinga, adotando um novo nome que somente ele e a garota conhecem.

## MATERIAL DE APOIO DA ATIVIDADE 7

### MATERIAL DE APOIO

Lousa e pincel marcador para quadro branco.

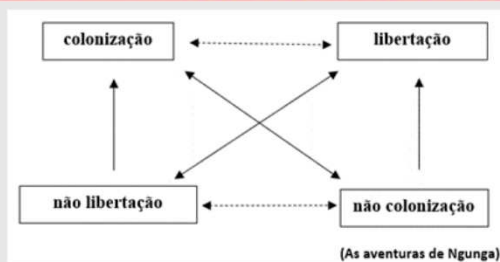
### PARA DESENHAR DO LADO ESQUERDO DA LOUSA



### PARA DESENHAR NO CENTRO DA LOUSA



### PARA DESENHAR NO LADO DIREITO DA LOUSA



Obs.: Professor(a), cuidado para não escrever os nomes abaixo dos termos. Isso deve ficar para o estudante fazer durante a primeira parte desta atividade

Obs.: Na aula seguinte, depois de você ter lido as produções de texto dos(as) alunos(as), promova um círculo de leitura para que compartilhem a continuação que cada um(a) criou para a história de Ngunga.

## REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Ana Cristina Cruz Cezar (trad.). Petrópolis: Ed. Vozes. 1975.

PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. São Paulo: Editora Ática. 1980.