



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS(UFG)  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

SILVONE FERNANDES MECHIOR SILVA

**Morfologia do Português Brasileiro em sequência didática  
no contexto universitário italiano**

GOIÂNIA  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE LETRAS

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro<sup>\*</sup>: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Silvone Fernandes Melchior Silva

#### 3. Título do trabalho

MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ITALIANO

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

Documento assinado eletronicamente por **SILVONE FERNANDES MELCHIOR SILVA**, Discente, em



20/09/2022, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vania Cristina Casseb Galvao, Professor do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufjf.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufjf.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3201749** e o código CRC **3999E74D**.

SILVONE FERNANDES MECLHIOR SILVA

## **Morfologia do Português Brasileiro em sequência didática no contexto universitário italiano**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Letras em Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.  
Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão.

GOIÂNIA  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Silvone Fernandes Melchior  
Morfologia do Português Brasileiro em sequência didática no contexto universitário italiano [manuscrito] / Silvone Fernandes Melchior Silva. - 2022.  
CLXXXVII, 187 f.

Orientador: Prof. Dr. Vânia Cristina Casseb Galvão.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

1. Funcionalismo. . 2. Morfologia. . 3. Sequência Didática. . 4. Português Brasileiro. . 5. João Guimarães Rosa.. I. Galvão, Vânia Cristina Casseb , orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 17 da sessão de defesa de tese de **Silvone Fernandes Melchior Silva** que confere o título de **Doutora** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos **dois** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **nove** horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ITALIANO". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Francesca Degli Atti** (Unisalento) e **Profa. Dra. Deborah Magalhães de Barros** (POSLLI / UEG), membros titulares externos e **Profa. Dra. Gláucia Vieira Cândido** (PPGLL/FL/UFG) e **Prof. Dr. Sival Martins De Sousa Filho** (PPGLL/FL/UFG), membros titulares internos. Durante a arguição, os membros da banca **não** fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **dois** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Vania Cristina Casseb Galvao**, **Professor do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 09:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glaucia Vieira Cândido, Professor do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sival Martins De Sousa Filho, Professor do Magistério Superior**, em 20/09/2022, às 22:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francesca Degli Atti, Usuário Externo**, em 21/09/2022, às 10:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Déborah Magalhães de Barros, Usuário Externo**, em 21/09/2022, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3201765** e o código CRC **660ABA74**.

Dedico este trabalho aos meus pais, *Hélio José Melchior e Dorva Fernandes de Almeida Melchior*, meus alicerces. Sou eternamente grata a vocês pela minha vida, pelos seus ensinamentos, pelo amor e apoio dedicados a mim.

## AGRADEÇO

Em primeiro lugar a Deus, pois tudo é d'Ele, por meio d'Ele e para Ele.

Aos meus pais, Hélio José Melchior e Dorva Fernandes de Almeida Melchior, meu porto seguro em todo tempo, fonte de inspiração e motivo para viver.

Ao meu amado esposo, Danillo Rodrigues de Oliveira, pelo amor incondicional, zelo carinho, pela cumplicidade e pela ajuda constante e incansável para a conclusão desta Tese.

Aos meus filhos, Maria Eduarda, Thales Augusto e Rebeca, meu bem mais precioso.

Às minhas irmãs, cunhados e sobrinhos que fazem a minha vida ser completa.

Aos meus líderes espirituais, Pr. Jorge e Pra. Patrícia, pelo zelo espiritual e amor dedicados a mim e a minha família.

À Profa. Dra. Gláucia Vieira Candido e a Profa. Dra. Francesca Degli Atti, por suas contribuições para a finalização desta Tese. A elas, minha eterna gratidão!

A minha orientadora, professora Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão, exemplo de professora e pesquisadora, que me inspira a ser uma profissional de excelência.

A Secretaria de Estado de Educação de Goiás, na pessoa da Profa. Dra. Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, pela concessão de Licença para Aprimoramento.

A Universidade Federal de Goiás pela oportunidade de ter um ensino público, gratuito e de qualidade.

A todos os professores e profissionais administrativos da Secretaria da Pós-Graduação por colaborarem para que esse sonho se tornasse realidade.

*"Cada Ser humano tem seu lugar no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior do que sua capacidade para poder cumpri-la."*

*João Guimarães Rosa*

## RESUMO

Tendo em vista que o ensino de línguas deve partir de uma concepção de língua(gem), enquanto atividade de interação verbal e de língua como um sistema em função, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização, o presente trabalho propõe um programa de ensino e uma sequência didática de base teórica funcionalista para o ensino da morfologia do Português Brasileiro (PB) para alunos italianos em contexto de aprendizagem universitária. A proposta é estudar a morfologia do Português Brasileiro por meio da rica produção literária de João Guimarães Rosa, com ênfase em sua “invenção linguística”, em especial, os neologismos criados por ele, que transcende a esfera puramente literária e utiliza diferentes processos morfológicos para alcançar com eles a dimensão da obra literária. Esta pesquisa vincula-se ao Projeto Rede de Estudos da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo” (Projeto REDE), desenvolvido pelo Grupo de Estudos Funcionalistas, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com universidades brasileiras e italianas. Tal proposta se configura a partir da unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* (Literatura Portuguesa e Brasileira I), ofertada no Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica* (Lb19) (Ciência e Técnica de Mediação Linguística), do Departamento de Estudos Humanísticos da Università del Salento (Universidade de Salento), na Itália. Nosso interesse por essa unidade curricular se dá em função de ali estar previsto tanto o estudo da morfologia do Português quanto um módulo de ensino que se destina ao estudo das veredas da linguagem de João Guimarães Rosa, ou seja, um espaço de aprendizagem propício para se ensiná-la a partir de seus usos concretos na literatura brasileira. Para tal, serão abordadas diferentes obras desse escritor, por meio de uma diversidade de textos literários, atrelados ao estudo de textos teóricos que discutem a morfologia do Português Brasileiro. Assim, contemplam-se, portanto, os gêneros discursivo-textuais como instrumento de ensino, que possibilitam o estudo da morfologia do Português Brasileiro considerando a língua em uso e não isolado da vivência da linguagem. Esses fundamentos teóricos funcionalistas são recrutados dos pressupostos da LSF Halliday (1973); (Halliday, 1994); (Halliday, Matthiessen, 2004); Neves (2010, 2011, 2013), Casseb-Galvão (2011) e Bagno e Casseb-Galvão (2017). A noção de sequência didática aqui adotada conjuga os pensamentos de Zabala (1998) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em se tratando do trabalho com morfologia, apoiarmos nos estudos Basílio (2002; 2011); Ilari (2014), Rodrigues e Alves (2015); e o estudo do Português Brasileiro será subsidiado pelos estudos de Castilho (2001); Castilho; Basílio (2002); Neves (2000, 2002, 2010) e Bagno (2011, 2013). Como instrumento regulatório e base curricular considera-se o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas (QCER). Ressalta-se, contudo, que a aplicação desses instrumentos, bem como o acesso à aspectos contextuais do ensino universitário italiano, *in loco*, não foi possível devido ao contexto pandêmico. Diante disso, o programa de ensino e a sequência didática de base funcional aqui propostos, são apresentados como possibilidade de transposição didática, crítica e reflexiva, das contribuições de teorias linguísticas para o ensino e de sua conjugação com princípios didáticos do ensino de Português como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Funcionalismo. Morfologia. Sequência Didática. Português Brasileiro. João Guimarães Rosa.

## ABSTRACT

Bearing in mind that language teaching must start from a conception of language (gem), as an activity of verbal and language interaction as a functioning system, linked, therefore, to the concrete and diversified circumstances of its updating, the present work proposes a teaching program and a didactic sequence with a functionalist theoretical basis for teaching the morphology of Brazilian Portuguese (BP) to Italian students in the context of university learning. The proposal is to study the morphology of Brazilian Portuguese through the rich literary production of João Guimarães Rosa, with emphasis on his “linguistic invention”, in particular, the neologisms created by him, which transcends the purely literary sphere and uses different morphological processes to reach with them the dimension of the literary work. This research is linked to the Project Network of Portuguese Language Studies around the World” (Projeto REDE), developed by the Functionalist Studies Group of the Federal University of Goiás (UFG), in partnership with Brazilian and Italian universities. This proposal is based on the curricular unit Letteratura Portoghese and Brasiliana I (Portuguese and Brazilian Literature I), offered in the Course Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19) (Science and Technique of Linguistic Mediation), of the Department of Humanistic Studies at the Università del Salento (University of Salento), Italy. Our interest in this curricular unit is due to the fact that both the study of the morphology of Portuguese and a teaching module that aims to study the paths of João Guimarães Rosa's language are provided there, that is, a learning space conducive to teach it from its concrete uses in Brazilian literature. To this end, different works of this writer will be approached, through a diversity of literary texts, linked to the study of theoretical texts that discuss the morphology of Brazilian Portuguese. Thus, the discursive-textual genres are considered as a teaching instrument, which allow the study of the morphology of Brazilian Portuguese considering the language in use and not isolated from the language experience. These functionalist theoretical foundations are drawn from LSF assumptions (Halliday, 1994; Halliday, Matthiessen, 2004), Halliday (1973); Neves (2010, 2011, 2013), Casseb-Galvão (2011) and Bagno and Casseb-Galvão (2017). The notion of didactic sequence adopted here combines the thoughts of Zabala (1998) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). When it comes to work with morphology, we rely on studies Bybee (1985); Basilio (2002; 2011); Ilari (2014), Rodrigues and Alves (2015); and the study of Brazilian Portuguese will be supported by the studies of Castilho (2001); Castillo; Basilio (2002); Neves (2000, 2002, 2010) and Bagno (2011, 2013). As a regulatory instrument and curricular basis, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is considered. It is noteworthy, however, that the application of these instruments, as well as access to contextual aspects of Italian university education, in loco, was not possible due to the pandemic context. In view of this, the teaching program and the didactic sequence of functional basis proposed here are presented as a possibility of didactic, critical and reflexive transposition, of the contributions of linguistic theories to teaching and of their conjugation with didactic principles of the teaching of Portuguese as a language foreign.

**Keywords:** Functionalism. Morphology. Following Teaching. João Guimarães Rosa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	32
Figura 2 - Esquema de Sequência Didática adaptada a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	32
Figura 1.1 - Níveis de proficiência de acordo com o QCRE.....	58
Figura 1.2 Os níveis representados por meio do princípio em árvores.....	59
Figura 2.3 - Complexo Sistêmico Funcional de Halliday.....	73
Figura 2.4 - Esquema de realização das metafunções na oração .....	75
Figura 2.5 – Relação dos significados e estratos da língua.....	75
Figura 2.6 - Dimensões Metafuncionais.....	82
Figura 3.7 - Esquema de Sequência Didática adaptada a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	97

### QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos e seus respectivos referenciais teóricos no estudo de morfologia.....	19
Quadro 2 - Componentes da competência linguística, segundo o QECR.....	54
Quadro 1.2 - Níveis Comuns de Referência B1e B2: escala global.....	60
Quadro 1.3 - Níveis Comuns de Referência B1e B2: âmbito linguístico.....	60
Quadro 2.4 - Redes sistêmicas correlacionadas com as metafunções da linguagem	74
Quadro 2.5 - Esquema de Interpretação Funcional da linguagem.....	75
Quadro 4.6 - Cartão de Ensino - <i>Letteratura Portoghese e Brasiliana I</i> .....	102

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ALTE	<i>Association of Language Testers in Europe</i>
CEFR	<i>Common European Framework of Reference for Languages</i>
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
GEF	Grupo de Estudos Funcionalistas
PB	Português Brasileiro
PLE	Português como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda língua
LSF	Linguística Sistêmico-funcional
NURC	Norma Linguística Urbana Culta
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas estrangeiras
SDF	Sequência Didática Funcionalista
SIMELP	Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNISALENTO	<i>Università del Salento</i> (Universidade de Salento)

---

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO.....	16
<b>CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS.....</b>	<b>23</b>
1.1 NATUREZA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	23
1.2 A METODOLOGIA .....	29
<b>1.2.1. Definição da pesquisa e objetivos da Sequência Didática Funcionalista (SDF).....</b>	<b>27</b>
1.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
1.4. O PROJETO REDE ITÁLIA E A PARCERIA COM UNIVERSIDADES ITALIANAS.....	36
1.5 O CONTEXTO DE ENSINO NA UNISALENTO.....	37
<b>1.5.1 A unidade curricular <i>Letteratura Portoghese e Brasiliana I</i>.....</b>	<b>41</b>
1.6 QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS.....	42
<b>1.6.1 O QECR e o curso de <i>Scienza e Tecnica della Mediazione Linguistica</i>.....</b>	<b>44</b>
<b>1.6.2 As competências gerais individuais segundo o QRCE.....</b>	<b>50</b>
<b>1.6.3 A competência comunicativa em língua segundo o QECR .....</b>	<b>53</b>
<b>1.6.4 Níveis comuns de referência de uma proficiência em língua propostos pelo QECR.....</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO 2 – FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO .....</b>	<b>62</b>
2.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	63
2.2. O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO.....	65
2.3. O MODELO SISTÊMICO-FUNCIONAL DE HALLIDAY .....	70
2.4. A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS TEXTUAIS.....	76
<b>CAPÍTULO 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL: PRESSUPOSTOS-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>84</b>
3.1. BASES EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES À NOÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	85
3.2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE FUNCIONAL...88	
3.4 A MACROESTRUTURA DA SDF .....	95

<b>CAPÍTULO 4 - A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONALISTA.....</b>	<b>100</b>
4.1 PLANO DE ENSINO FUNCIONAL.....	102
4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONALISTA.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>176</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>

---

## INTRODUÇÃO

---

*“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquentada e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e  
depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é  
coragem”*

*João Guimarães Rosa*

Segundo dados do Instituto Camões<sup>1</sup>, o Português ocupa hoje a 5ª posição no ranking das línguas mais faladas no mundo. No entanto, ainda há grandes desafios para sua promoção, difusão e valorização, bem como para o seu ensino internacional. Decorrente do desejo de superar esse quadro, o Grupo de Estudos Funcionalistas, da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenado pela Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão, em parceria com universidades brasileiras e italianas, propõe o *Projeto Rede de Estudos da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo* (Projeto REDE), cujo objetivo geral é promover um conjunto articulado de projetos de pesquisa e de pesquisa-ação, no sentido de conhecer descritivamente as multifaces sociais, discursivas e linguísticas do Português Brasileiro, divulgar a cultura brasileira, difundir a língua falada no Brasil, de modo a aumentar a procura pela formação em Português como língua estrangeira e língua de herança em contexto universitário na Itália.

O REDE/Itália encontra-se já na sua terceira fase (2021/2025), para a qual são propostas investigações voltadas para quatro eixos dos estudos das linguagens, cujas temáticas foram suscitadas importantes, conforme pesquisas diagnósticas desenvolvidas nas 1ª e 2ª fase do projeto REDE/Itália, para subsidiar o processo de ensino e aprendizagem do PB como língua estrangeira, língua de herança, língua adicional naquele país. Esses eixos alocam pesquisas que envolvem a descrição e a análise linguísticas; a teoria literária e o patrimônio literário brasileiro; teoria, metodologia e métodos do ensino das línguas estrangeiras, e tipologia linguística indígena brasileira. A Tese aqui proposta se insere nessa fase, que tem como tema “Epistemes e tradições linguísticas e literárias para o ensino de Português Brasileiro em contexto italiano”.

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <https://pt.institutocamoes-praga.cz/centro-de-lingua-portuguesa-instituto-camoes/portugues-no-mundo>. Acesso em 20 março de 2021.

Cientes de que a aprendizagem das línguas estrangeiras, em contexto de sala de aula, constitui um processo complexo e multifacetado, e de que se ensinar Português a estrangeiros não se pode limitar apenas ao ensino da língua (ALMEIDA FILHO, 2004), a presente tese tem a proposta de elaborar um programa de ensino e uma sequência didática de base funcional, voltados para o ensino da morfologia do PB como língua estrangeira em contexto universitário italiano, a partir dos “usos morfológicos” presentes na produção literária de João Guimarães Rosa. A hipótese orientadora dessa proposta prevê que o ensino de português brasileiro, baseado em concepções e princípios funcionalistas, pode ser produtivo para seu ensino como língua estrangeira, pois favorece o conhecimento da língua em uso e sua funcionalidade; propicia o entendimento da língua como um instrumento dinâmico de comunicação e o reconhecimento da estrutura linguística em sua dinamicidade decorrente da prática comunicativa. Nessa perspectiva, nossa proposta de Programa de Ensino e Sequência Didática funcionais será desenvolvida a partir de diferentes gêneros textuais-discursivos que abordam a vida e obra de João Guimarães Rosa, que revelam a língua em uso e atendem às necessidades interacionais, como episódios e entrevistas televisivos, poemas, filmes entre outros. Serão trabalhados também textos científicos que discutem a morfologia do PB como: (i) “A criação linguística de Guimarães Rosa em Ave, Palavra”, de Elvira Livonete Costa (2020); (ii) “As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias”, de Elvira Livonete Costa (2021); (iii) Para que serve o léxico?, de Margarida Basílio; (iv) “Mudança semântica e formação de palavras”, de Ilari; Resende (2020) e, (v) “A construção do vocábulo flexionado”, de Rodrigues e Campos (2015), In: RODRIGES, Angela; ALVES, Ieda Maria (Orgs) (2015).

Conforme Machado (2011), a escrita de Guimarães Rosa representa um perene e insolúvel desafio para aqueles que se debruçam sobre sua obra com o objetivo de interpretá-la. Isso se deve à incrível capacidade de criação e recriação lexical empreendida pelo autor em sua tessitura poética, que se dá a partir de diversos processos morfológicos. Diante disso, seria impossível apresentar/discutir a produção literária desse autor em contexto universitário italiano sem tratar da Morfologia do PB.

Nesse sentido, considerando que: (i) em discursos altamente especializados, como o literário, tende-se a explorar as possibilidades de estranhamento latentes em processos de formação lexical (BASILIO, 1999), e que (ii) o processo de criação de palavras novas a partir de outras surge em função de necessidades comunicativas

quando se deseja usar o significado de uma palavra já existente em um contexto diferente do habitual (BASÍLIO, 1999), propomos o estudo dos processos morfológicos nas obras de Guimarães Rosa, objetivando discutir como esses processos contribuem para os efeitos de sentido desejados pelo escritor em suas obras, ao mesmo tempo em que agregamos competências gramaticais relativas à formação lexical ao repertório linguísticos dos aprendentes. Nesse sentido, o PEF e a SDF propostos enfatizam o nível morfológico da língua.

Reconhecendo a importância do desenvolvimento de habilidade de reflexão e manipulação da estrutura morfológica da língua, ou seja, reflexão a respeito das unidades de sentido (NUNES; BRYANT, 2006), em aprendizes de língua estrangeira, optamos por abordar a morfologia do PB, a partir do funcionalismo linguístico. Nesse sentido, o trabalho com a morfologia, aqui definida como “subsistema gramatical que estuda a estrutura, a forma da palavra” (RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 7), será pautado nos estudos de estudos Basílio (2002; 2011); Ilari (2014), Rodrigues e Alves (2015).

A Morfologia tem uma história recente no Brasil como disciplina linguística. Segundo Basílio (1999), como objeto de estudo foi tratada com menor relevância nas gramáticas tradicionais, passando a ser de mais interesse no período de influência do estruturalismo. Ainda segundo a mesma autora, a partir da constituição do *Projeto Gramática do Português Falado* (doravante PGPF), instaura-se uma posterior identificação no desenvolvimento da Morfologia no Brasil. A proposta do PGPF é a descrição do Português Brasileiro falado culto. O Projeto reúne especialistas de universidades brasileiras, gerativistas e funcionalistas; e estabelece como base de discussão um *corpus* mínimo compartilhado, que consiste em 15 Inquéritos do Projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC). Dentre as várias discussões feitas no âmbito do projeto, faz-se uma cuidadosa discussão da noção de produtividade e seu tratamento no desenvolvimento de modelos lexicais; e da questão do acesso lexical na língua falada.

Na visão de Basílio (1999, p. 54), a morfologia é “o estudo da estrutura interna da palavra e/ou de suas variações de forma”. Tendo em vista a ampla possibilidade de conceitos e definições relativas ao termo ‘palavra’, nesta tese, consideramos, como sugere Basílio (2004, p. 15) que “uma palavra atua como unidade lexical, um lexema, cujas distintas formas flexionadas correspondem a vocábulos”.

Basilio (2011) ressalta que, no léxico da língua, há formações regulares e formações cristalizadas, as quais podem apresentar variações que vão de “sub-regularidades” a “irregularidade total”. Embora essas variações na formação das palavras dificultem a adoção de um estudo sistemático na análise da estrutura lexical, a presença de certos processos de formação, vistos como gerais, é importante para se aprofundar nos estudos lexicais. Por isso, optamos por abordar a criação e recriação linguística de João Guimarães Rosa, considerando três processos de formação de palavras muito frequentes no PB, a saber: i) o processo de derivação, ii) o processo de composição e iii) o neologismo. Ressalta-se, contudo, que, afim de oferecer um conhecimento de base, serão abordados o objeto de estudo da morfologia, seus conceitos básicos e os princípios teóricos inerentes ao estudo morfológico.

Apresentamos, em seguida, os referenciais teóricos que subsidiarão o estudo dos conhecimentos/conteúdos acerca da morfologia do PB que serão abordados no PEF e na SDF, a partir da produção literária de João Guimarães Rosa.

Quadro 1 - Conteúdos e seus respectivos referenciais teóricos no estudo de morfologia

<b>CONHECIMENTOS/CONTEÚDOS</b>	<b>REFERENCIAIS TEÓRICOS</b>
Conceitos básicos em morfologia	Castilho e Basílio (2002), Basílio (2011)
Estruturas morfológicas do Português	Basílio (2011); Ilari (2014)
Flexão e derivação	(Rodrigues; Alves, 2015)
Formação de palavras	Basilio (2011); (Rodrigues; Alves, 2015)

Nesta tese, optamos por discutir a Morfologia do PB a partir dos estudos do PGPF, pois assim abordaremos a língua em uso, em situações reais de interação, e em uma perspectiva funcional da língua que potencializa o trabalho com a língua-cultura<sup>2</sup>.

Ao propormos um trabalho voltado para a língua-cultura, a cultura não é tratada como elemento secundário, veiculada como conjunto de temas separado da totalidade da língua no ensino, mas sim posicionada no mesmo lugar da língua (ALMEIDA FILHO, 2002). Nesse sentido e conforme orientam Almeida Filho e Lombello (1992), acreditamos ser impossível ensinar Português como Língua Estrangeira (PLE)

<sup>2</sup> O conceito de língua-cultura aqui adotado, apoia-se em Mendes (2011, p. 140), que a define como “um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela.”

desvinculando o seu ensino dos aspectos socioculturais e históricos que são constitutivos de uma língua, por isso, no PEF e na SDF aqui propostos, estão em evidência a língua e a cultura brasileiras bem como a extraordinária capacidade de Rosa em retratar temas regionais de forma tão universal por meio de seus arranjos linguísticos. Compreende-se também que se trata do ensino de uma língua estrangeira, cujo tratamento dado ao aprendiz é diferenciado em relação a um falante nativo, por isso enfatiza-se um produto cultural-literário.

Apoiando-nos no fato de que “a linguagem é um sistema semiótico complexo, composto de níveis múltiplos, ou de estratos” (HALLIDAY, 1994, p. 15), propomos o estudo da morfologia, por meio da criação e recriação lexical de João Guimarães Rosa, a partir do estrato léxico-gramática (HALLIDAY, 1994) e da dimensão semântica dos gêneros discursivos, proposta por Casseb-Galvão (2011). Tal abordagem se dá devido ao estrato léxico-gramática englobar a gramática e o léxico em um contínuo cujos extremos são representados, de um lado, pela gramática e, de outro lado, pelo léxico, e pelo fato de que a dimensão semântica, perceptível tanto no nível da palavra quanto nível da frase, é responsável, entre outros, pela escolha lexical.

Nessa perspectiva, o Programa de Ensino Funcional (PEF) e a Sequência Didática Funcional (SDF) propostos serão desenvolvidos para satisfazer a Unidade Curricular<sup>3</sup> *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* (Literatura Portuguesa e Brasileira I), ofertada no curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica* (Ciência e Técnica de Mediação da Língua), da *Università del Salento* (Universidade de Salento) - Itália<sup>4</sup>, cujo objetivo é conhecer a produção literária de Guimarães Rosa. Na Itália, até a publicação do *Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000 "Settori scientifico-disciplinari"*, que propõe a redefinição dos setores científico-disciplinares, o ensino de língua e de literatura era unido num único âmbito de "*Lingua e Letteratura*" (Língua e Literatura), no qual o estudo da língua era subordinado ao estudo da literatura. Contudo, conforme esse Decreto, o ensino de língua e de literatura, atualmente, deve ser ministrado separadamente. Diante disso, ressaltamos que nossa opção por abordar a Morfologia

---

<sup>3</sup> Nomenclatura utilizada para especificar a disciplina ofertada pelo curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica* (Ciência e Técnica de Mediação da Língua) com a qual iremos trabalhar em nosso Programa de Ensino e Sequência Didática de base funcional.

<sup>4</sup> Nosso desejo inicial era realizar a aplicação do programa de ensino e da sequência didática aqui propostos, contudo, o contexto pandêmico, em especial no continente europeu, não se mostrou favorável para isso, impedindo-nos de realizar tal ação.

do PB, por meio da produção literária de João Guimarães Rosa, dá-se por entendermos que a literatura produzida por esse autor nos possibilita trabalhar uma proposta de ensino pautada na perspectiva de língua-cultura.<sup>5</sup>

O público-alvo da SDF são alunos graduandos de universidades italianas, interessados em aprender o Português Brasileiro, considerados então como “agentes de interação e coprodução de significados” (MENDES, 2011, p. 155). Tendo em vista a importância dos fatores contextuais que a investigação em Didática tem indicado como potenciais influências no desenvolvimento do processo de aprendizagem de língua estrangeira (CABRAL, 2002), faz-se necessário conhecer o público-alvo para o qual se propõe uma sequência didática. Contudo, devido à impossibilidade de se fazer isso *in lócus* no contexto pandêmico, buscamos contato com professores da Unisalento e com pesquisadores do Projeto Rede que fizeram Doutorado *Sandwich* nessa universidade para que conhecêssemos o contexto de ensino-aprendizagem italiano, o que foi de suma importância para a elaboração dos procedimentos de ensino que aqui propomos.

Ressalta-se que, apesar desse recorte do *lócus*, pretendemos que o percurso teórico-metodológico, aqui adotado, possa ser adequado e aplicado a outras universidades italianas que ofertam o curso de Português como língua estrangeira.

Tendo em vista que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa<sup>6</sup>, (i) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa; (ii) que ele está cada vez mais se tornando a forma padrão de descrever o nível de proficiência em uma língua estrangeira, particularmente em um ambiente acadêmico; e que (iii) que é considerado para avaliar os acadêmicos do curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, adotamos esse documento como instrumento regulatório e bases curriculares para a proposição e elaboração dos instrumentos/ferramentas<sup>7</sup> (MACHADO; LOUSADA, 2010) que aqui propomos.

---

<sup>6</sup> O Conselho da Europa é uma organização internacional, fundada em 5 de maio de 1949, com sede em Estrasburgo, França. Tem por objetivo promover a defesa dos direitos humanos e harmonizar as práticas sociais e jurídicas em território europeu.

<sup>7</sup> Sinteticamente, ferramentas/artefatos e instrumentos são objetos materiais e/ou simbólicos que favorecem o aprimoramento de conhecimentos sobre o mundo físico e social. Ambos estão a serviço da transformação do mundo, do homem e do próprio objeto. Distintamente, são instrumentos quando psicologicamente apropriados pelo homem; e artefatos ou ferramenta quando não são apropriados,

Considera-se também a relação entre as competências gerais individuais propostas no QECR conhecimento declarativo [saber]; competência de realização [saber-fazer]; a competência existencial [saber-ser e saber-estar]; competência de aprendizagem [saber-aprender] e os tipos de conteúdo propostos por Zabala (1998). Em uma primeira aproximação entre a teoria de Zabala (1998) e as competências gerais apresentadas no QECR, relacionamos o conhecimento declarativo (saber) ao conteúdo conceitual; a competência de realização (saber-fazer) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) ao conteúdo procedimental; e a competência existencial (saber-ser e saber-estar) ao conteúdo atitudinal.

Para o desenvolvimento desta proposta, utilizaremos a metodologia de sequência didática a partir da perspectiva teórica funcionalista do ensino de língua. Tal escolha metodológica se dá por reconhecermos que a sequência didática favorece a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização das atividades propostas prevê uma progressão modular. É nesse sentido que esta pesquisa se direciona para a prática pedagógica ao propor uma sequência didática.

Dada a importância da noção de sequência didática para este trabalho, faz-se necessário esclarecer o seu conceito. Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 23), baseadas em Zabala (1998), definem sequência didática como “um conjunto de atividades organizadas e significativamente articuladas, com objetivos definidos, justificadas e embasadas em uma concepção teórica consistente”. Essa noção será adotada nesta pesquisa, em consonância com a proposta de sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), segundo os quais “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Com esse procedimento didático, pretende-se, por meio de um conjunto estruturado de métodos, de conhecimentos/conteúdos e de habilidades desenvolvidos em 10 aulas, contribuir para a formação de acadêmicos italianos acerca da morfologia do PB e como ela se revela na produção literária de João Guimarães Rosa. Além disso, objetivamos propiciar um instrumento que permita a professores de PLE refletirem sobre a sua prática pedagógica e educativa de maneira a tomar decisões pedagógicas mais conscientes. Essa contribuição assume maior relevância diante da

---

apesar de “sócio historicamente construídos para mediar a ação do homem sobre o meio ou sobre o outro e para se atingirem determinadas finalidades” (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 62).

constatação da pouca produção de material didático para o ensino de PB como língua estrangeira orientada pela perspectiva teórica funcionalista.

Para cumprir esse objetivo, esta tese está organizada da seguinte maneira: (i) A metodologia da pesquisa e os pressupostos contextuais; (ii) Funcionalismo linguístico e ensino; (iii) Sequência didática num viés funcionalista: pressupostos teórico-metodológicos; (iv) A proposta de Sequência Didática Funcionalista.

O primeiro capítulo destina-se à apresentação da metodologia de pesquisa adotada nesta tese, aos pressupostos contextuais e ao documento regulatório considerados para a proposição do PEF e SDF.

No segundo capítulo, são apresentados alguns princípios funcionalistas basilares para o ensino de Português como língua estrangeira, evidenciando a corrente teórica a qual se filia esta pesquisa e mostrando-se a aplicabilidade do referido aparato teórico ao ensino de PB como língua estrangeira.

Posteriormente, apresentam-se, no terceiro capítulo, as bases epistemológicas da noção de sequência didática e as noções de gêneros e de gramática subjacentes às atividades da SDF aqui proposta.

Nas considerações finais reforçamos que o PEF e a SDF aqui propostos possibilitam o ensino reflexivo e produtivo da morfologia do português brasileiro e favorecem a discussão acerca da importância da produção de material didático para o ensino de PB como língua estrangeira orientada pela perspectiva teórica funcionalista.

---

## CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS

---

*“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”.*

*João Guimarães Rosa*

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa adotada na elaboração desta tese, a parceria do Projeto Rede com universidades italianas, os pressupostos contextuais e o documento regulatório considerados para a proposição do PEF e da SDF. Objetivamos assim (i) apresentar a metodologia adotada; (ii) conhecer o contexto universitário italiano da Unisalento e, mais especificamente, os objetivos formativos do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*; (iii) situar o leitor quanto à escolha do contexto italiano, mostrando a relação existente entre a Universidade Federal de Goiás (UFG) e algumas universidades italianas, vinculadas ao Projeto REDE/Itália.

Por fim, apresentamos o QECR, atentando para: (i) o que é proposto acerca das competências gerais individuais e das competências comunicativas para o ensino de línguas; (ii) os descritores dos níveis B1 e B2<sup>8</sup>, considerados no processo formativo do curso em questão<sup>9</sup>, e (iii) como esse documento propõe a abordagem da morfologia.

### 1.1 NATUREZA E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

No contexto da globalização, as fronteiras das pátrias mostram-se cada vez mais tênues, aspecto marcante no que se refere à língua, revelando um mundo plurilíngue. Assim, da mesma forma que outras línguas estrangeiras se difundem no cotidiano dos brasileiros, como o Inglês e o Espanhol, o Português do Brasil vem ganhando espaço no cenário internacional. Segundo o Instituto Camões de Portugal, instituição que se dedica à divulgação da língua portuguesa pelo mundo, o português

---

<sup>8</sup> As definições dos níveis considerados no processo formativo do curso de línguas em questão serão apresentadas na seção 1.6.1 desta tese.

<sup>9</sup> Ao final do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, espera-se que os acadêmicos estejam entre o nível B1 e C1, contudo, não discutiremos o nível C1 por entendermos que ele é muito avançado para ser considerado no momento inicial de formação dos acadêmicos, o que ocorre com a unidade curricular *Litteratura Portoghese e Brasiliana I* (Literatura Portuguesa e Brasileira I), que é ministrada no primeiro ano de curso.

é a 4ª língua mais falada no mundo, com 261 milhões de falantes, ou seja, seus falantes constituem 3,7% da população mundial. Comprovando ainda seu valor econômico, o Português é língua oficial nos 9 Estados membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP e em Macau. A presença do português representa 4% da riqueza do globo, ocupando 10,8 milhões de km<sup>2</sup> em 7,25% da superfície da terra.

Além disso, o português é uma língua materna nos cinco continentes, fato igualado somente pelo Inglês. É também a língua mais falada do hemisfério sul. Ainda segundo dados do Instituto Camões, o PB é a 5ª língua com maior número de usuários na internet e a 3ª língua mais utilizada no Facebook.

Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, sua expansão pelo mundo ocorre exponencialmente graças ao crescimento da importância econômica e cultural do Brasil no cenário internacional e à entrada de Portugal na zona do Euro. Grande número de universidades, instituições e centros de ensino oferecem o curso de Português como língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) nos cinco continentes. A maioria dos cursos de Português é oferecida em instituições de ensino superior, ofertados para alunos de graduação e pós-graduação, que utilizam o Português como instrumento de estudos sobre cultura, arte e literaturas específicas do Brasil, de Portugal, da África, da América Latina e até das hispânicas.

Nesse contexto, o ensino do Português Brasileiro ocorre de diferentes maneiras e perspectivas: língua materna, língua de herança, língua adicional, língua estrangeira etc. No que se refere ao Português como língua estrangeira (PLE), a expansão tem ocorrido de forma vertiginosa. Basta observar que há cursos de PLE em instituições do ensino superior nos cinco continentes.

Apesar desse contexto favorável para a internacionalização do português brasileiro e para o ensino de português brasileiro como PLE, vários são os obstáculos encontrados pelos professores que atuam nessa área: pouco material de apoio, ausência do currículo adaptado às necessidades dos alunos estrangeiros, questões socioculturais, pronúncia, variantes sintáticas e fonológicas, variação fonética, entonação e expressões idiomáticas.

Nos últimos dez anos, o mercado editorial vem apresentando diversas possibilidades para os professores e estudantes, as quais objetivam uma variedade de público-alvo, incluindo tanto atividades orientadas às formas da língua como à explicitação de situações comunicativas cujo foco é a promoção de espaços de

interculturalidade a partir da aprendizagem do português (ROMANICHEN, 2010; BARBOSA, SHRÄGLE e MENDES, 2013; REIS, OLIVEIRA e STICHINI, 2017; CHULATA e CASSEB-GALVÃO, 2018, entre outros). Sem dúvida, essas publicações são contribuições efetivas para a área de PLE e, independentemente das concepções de língua, ensino e aprendizagem que veiculam, estão fundamentadas em abordagens de ensino que podem ser compartilhadas com uma diversidade de contextos. Contudo, a produção de material didáticos específicos ao nosso objetivo ainda é escassa. Por isso, optamos por abordar, no PEF e na SDF, o estudo da morfologia do PB por meio de uma experiência sensível com a literatura roseana em uma perspectiva funcional. Espera-se, assim, propiciar aos acadêmicos a vivência de novos valores culturais veiculados linguisticamente em contextos reais de uso concreto do PB por meio dessa literatura.

Os pressupostos centram-se na articulação de conhecimentos teóricos de base funcional, a fim de conduzir um ensino de PB como língua estrangeira com bases consistentes, voltadas para o caráter dialógico e interativo da língua(gem), de modo que as atividades propostas sejam conduzidas de maneira significativa, produtiva e eficaz e contribuam para o alcance dos objetivos formativos da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

Júdice (2013), após anos de estudos acerca dos gêneros textuais e de sua aplicação ao ensino de PLE, afirma que o trabalho com gêneros pode desencadear ações e reflexões sobre a língua-alvo, pois eles expõem os estudantes a uma realidade discursiva e exigem sua compreensão e uma ação como resposta; são formas de atuação na língua, marcadas por sua conformação social e cultural.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a língua precisa ser aprendida com base em uma perspectiva cultural em que linguagem possibilita a interação entre o ser e o mundo. Nesse sentido, além das noções funcionalistas de língua e linguagem, partimos da noção ampla de língua-cultura para promover as ações descritas. A língua-cultura é entendida como “o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros (MENDES, 2011, p. 141), noção fundamental para o desenvolvimento dos procedimentos de ensino aqui propostos. Essas considerações direcionam algumas questões básicas para a escritura desta tese, a saber:

- Quais as possíveis contribuições do Funcionalismo Linguístico Clássico para o ensino do PB como língua estrangeira em contexto universitário italiano?
- Como os princípios de Gramática Funcional podem ajudar no estudo da morfologia do PB?
- Como as dimensões de um texto, desenvolvidas em sala de aula a partir das noções de metafunções propostas por Halliday (1973), podem subsidiar o ensino de PB como língua estrangeira?
- Qual orientação didático-pedagógica favorece o ensino de morfologia do PB, a partir de um Programa de Ensino e Sequência Didática de base funcional de maneira a contribuir para o alcance dos objetivos do curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*?

A elaboração do PEF, bem como as atividades propostas na SDF, respondem de modo prático a essas perguntas de pesquisa, pois são provenientes de uma busca que, partindo das postulações e princípios funcionalistas preconizados em Halliday (1973a); Halliday (1994); Halliday e Matthiessen (2004); Neves (2010, 2011, 2013) e Bagno, Casseb-Galvão e Rezende (2017) propõem o ensino de línguas tendo como referência a situação interativa: o propósito do ato da fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

Entendemos que, para um tratamento funcional da língua em uso efetivo, estão conjugados conhecimentos que ocorrem:

- a) em situação de interação (pragmática);
- b) com determinadas funções nas estruturas (sintaxe);
- c) com determinadas formas (morfologia);
- d) com determinado sentido (semântica).

Por considerar os aspectos sociointeracionistas da linguagem, a tese dessa pesquisa é a de que o Programa de Ensino e a Sequência Didática de base funcional possibilitam, ao acadêmico que cursa a Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, a capacidade de interagir com o texto, compreendendo o seu funcionamento, o seu processo de construção de sentido e a sua estruturação por meio as relações gramaticais, capacidades determinantes para se atuar como mediador linguístico. Para tal, parte-se do princípio de que, segundo Neves (2012), o primeiro dever ao se ensinar língua é propiciar uma reflexão que capacite os usuários

a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência de usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer.

Para alcançar o objetivo geral desta investigação, o PEF e a SFD aqui propostos consideram o caráter dialógico e interacionista da língua(gem) e se fundamentam em concepções e princípios funcionalistas, alinhando-se aos objetivos propostos no QECR. Nesses termos, e para atingir tal propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos desta pesquisa:

- I. Conhecer e compreender o QECR para utilizá-lo como documento regulatório educacional e base curricular norteador da elaboração dos procedimentos de ensino aqui propostos.
- II. Conhecer o contexto de ensino universitário italiano, mais especificamente da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, ofertada no Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, da Unisalento, para obter subsídios contextuais para a elaboração do PEF e da SDF.
- III. Elaborar PEF e uma SDF, articulados a partir das noções de metafunções de Halliday (1973), das Dimensões metafuncionais, de Casseb-Galvão (2011), e dos descritores B1 e B2 do QCER, visando o desenvolvimento das competências discursivas, comunicativas, textuais e gramaticais dos acadêmicos que cursam da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

Evidentemente que os procedimentos pedagógicos aqui propostos não são um receituário pronto e nem mesmo o único meio de resolver a problemática que envolve o ensino de PB como língua estrangeira. Nossa pretensão não é dar conta, de forma cabal, de todas as questões inerentes a esse processo, mas é sobretudo colaborar efetivamente com práticas de um ensino de PB como língua estrangeira que se pretendem ser significativas e satisfatórias para preparar os acadêmicos do curso em questão para atuarem profissionalmente como mediadores linguísticos. Em outras palavras, trazemos um exemplo de como articular o ensino de PLE, proporcionando uma inter-relação teoria e prática, com base em aulas planejadas em um padrão sequencial que pode servir de base para outras tantas e em outros tantos contextos de ensino universitário.

Nessa perspectiva, espera-se que esta tese favoreça a formação em PB como língua estrangeira em contexto universitário italiano e que contribua para difundir a língua falada no Brasil. Além disso, pretende-se que esses procedimentos se

constituam como instrumentos inspiradores para a elaboração de vários outros materiais didáticos voltados para o ensino de Português como língua estrangeira em contexto universitário italiano.

## 1.2 A METODOLOGIA

Baseamo-nos em Gil (2008) para tratar da caracterização da pesquisa quanto à sua natureza, aos objetivos, aos procedimentos técnicos e à abordagem. Em se tratando da natureza, é uma pesquisa aplicada, porque se volta para o ensino de língua. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e descritiva, uma vez que explora e explica a utilização de procedimentos didáticos para o ensino de PB como língua estrangeira.

Em relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de caráter bibliográfico porque se pauta em estudos de autores de referência com profundidade e verticalização.

Assim, por sua finalidade prática, esta tese será desenvolvida por meio da pesquisa qualitativa de caráter intervencionista. Essa definição deve-se ao fato de esta investigação ter como foco a proposição de um PEF e de uma SDF, e por considerar a sutil diferença entre a pesquisa aplicada e a pesquisa-ação. Apesar de muito parecidas, pois ambas implicam intervenções no meio educacional, na pesquisa ação, o pesquisador cria, elabora, constrói, junto com os seus sujeitos/participantes, uma proposta de intervenção, em contrapartida, na pesquisa aplicada, o pesquisador propõe um modelo pronto, criado por ele ou não.

Assim, propor um PEF e uma SDF implica recorrer a uma metodologia investigativa que atente para os quesitos de uma pesquisa qualitativa,

orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, às transformações de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Nesse sentido, optamos pela pesquisa qualitativa por entendermos que essa abordagem nos fornecerá elementos metodológicos para interpretação do fenômeno: o ensino de PB como língua estrangeira em contexto universitário italiano por meio de um Programa de Ensino e Sequência Didática de base funcional.

### 1.2.1 Definição da pesquisa e objetivos da Sequência Didática Funcionalista (SDF)

A elaboração do PEF e da SDF visa a cooperar para que os acadêmicos da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* alcancem autonomia para usar o PB refletidamente, percebam a funcionalidade das escolhas linguísticas promovidas nos textos e como essas escolhas se corporificam por meio de elementos morfológicos. Assim, pretende-se que eles consigam fazer escolhas linguísticas autônomas e eficientes na mediação linguística em se tratando do PB de modo a:

- I. Identificar o objeto de estudo da Morfologia.
- II. Compreender conceitos básicos da morfologia do PB e seus princípios teóricos de maneira a subsidiar a análise morfológica das produções literárias de João Guimarães Rosa.
- III. Propiciar conhecimento dos aspectos da língua-cultura brasileira por meio de uma experiência sensível com a produção literária de João Guimarães Rosa.
- IV. Conhecer as veredas da linguagem de João Guimarães Rosa, por meio da introdução ao universo do autor e dos aspectos morfológicos presente em suas obras/textos.
- V. Discutir e refletir acerca da morfologia do PB por meio de textos científicos que abordam a criação linguística de João Guimarães Rosa.
- VI. Conhecer e compreender a estrutura mórfica do PB e como ela é utilizada por Rosa.
- VII. Refletir sobre a relação que a morfologia tem com outras unidades da gramática.
- VIII. Perceber como a gramática pode estar a serviço dos gêneros, através da percepção da funcionalidade das escolhas linguísticas nos textos.
- IX. Aplicar os conhecimentos morfológicos na compreensão do diferentes gêneros textuais-discursivos produzidos pelo autor em estudo.
- X. Realizar análises morfológicas da criação linguística de João Guimarães Rosa.

### 1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta investigação, a primeira fase constitui a busca de referências teórico-metodológicas e contextuais que auxiliem na elaboração de uma proposta didática de cunho funcionalista e que atenda às parametrizações do QECR. Na fase de

planejamento, a discussão e o conseqüente posicionamento sobre o ensino de LP tentam demonstrar a possibilidade de conduzir um tratamento da morfologia não isolado da vivência da linguagem, em conjunção com a análise das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas, ativadas no processo de interação verbal, por meio dos gêneros discursivo-textuais.

Tendo em vista a importância dos pressupostos contextuais para a proposição do PEF e da SDF propostos, buscamos também conhecer e descrever a estrutura e funcionamento do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, da Unisalento - Itália, com ênfase na Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

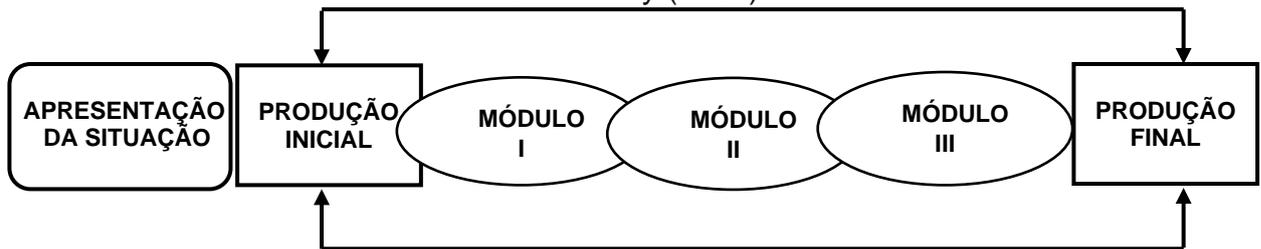
O estudo do QECR também foi fundamental para pensarmos os procedimentos pedagógicos que propomos, pois, esse documento nos forneceu diretrizes regulatórias e curriculares para nortear a elaboração. Adotaremos esse documento como parâmetro regulatório e bases curriculares por ele estar cada vez mais se tornando a forma padrão de descrever o nível de proficiência em uma língua estrangeira, particularmente em um ambiente acadêmico, inclusive na Unisalento. Além disso, ele fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa. Diante disso, atentamo-nos para sua relevância para o ensino de línguas e sua correlação com os objetivos formativos da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

Em se tratando da abordagem textual, consideramos, como premissas, (i) a inter-relação dos níveis gramaticais em que o texto e os seus efeitos de sentidos se corporificam, com enfoque no nível morfológico; e o fato de que (ii) a língua reflete os aspectos culturais, históricos, políticos e sociais de uma nação.

A SDF aqui proposta contempla o módulo 3, da unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, o qual propõe o estudo das veredas da linguagem de João Guimarães Rosa, conforme previsto no Programa de Ensino dessa unidade curricular. Destinamos, em acordo com o professor regente dessa Unidade curricular, a carga horária de 10h para o desenvolvimento da SDF.

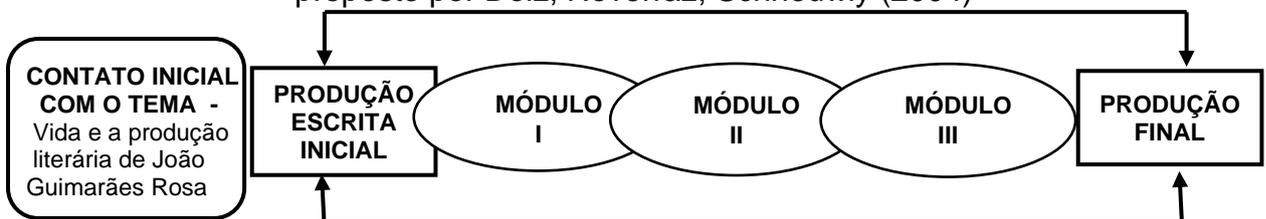
Conforme já dito, optamos pela proposta de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual é organizada em quatro etapas: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*. Contudo, faremos adaptações nessa proposta tendo em vista o público-alvo e o contexto com o qual iremos trabalhar. Abaixo apresentamos a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 1.1 - Esquema de Sequência Didática segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004)



Tendo em vista que o perfil do público universitário italiano - trata-se de um aluno de formação trilingue, que já tem uma grande bagagem sobre as gramáticas e os textos que relevam as línguas, e sobre o seu próprio processo de ensino e aprendizagem -, as especificidades e os objetivos de ensino envolvidos, propomos adaptações metodológicas no modelo proposto Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Em substituição a primeira fase da SD, proposta por esses autores - “Apresentação inicial”, orientamos que na primeira aula os acadêmicos já tenham um contato com a vida e a produção literária de João Guimarães Rosa, pois não julgamos necessário, conforme propõem esses autores, que o professor exponha aos acadêmicos os objetivos da SD, uma vez que o público universitário italiano entende que todas as atividades propostas são fundamentais para a formação acadêmica. Outra adaptação necessária, refere-se à “Produção escrita inicial”, na qual, ao invés de diagnosticar as capacidades já adquiridas pelos alunos em torno do gênero a ser trabalhado, conforme proposto no modelo proposto Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004), indicamos uma produção escrita de texto acadêmico condizente com o seu nível de formação.

Figura 1.2 - Esquema de Sequência Didática adaptada a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004)



Fonte: Produção da própria autora.

A partir do entendimento de que a cultura é um fator intrínseco e impossível de se desvincular da língua, estas rompem suas demarcações muitas vezes vistas como fronteiriças, interrelacionando-se em contínuo no qual não se pode saber onde

uma ou outra começa ou termina. Nessa perspectiva, o objetivo de nossa SDF é possibilitar ao acadêmico conhecer e refletir sobre a língua e a cultura brasileiras, mais especificamente a morfologia dessa língua, por meio da produção literária de João Guimarães Rosa, a qual é composta por obras reveladoras não só do sertão geográfico e de sua cultura, da paisagem típica de muitas localidades do Brasil, mas, sobretudo, da alma humana, complexa e cheia de veredas.

A concepção de texto envolvida nesta Tese está em consonância com Halliday (1973), ao defini-lo como linguagem em operação e a função textual é responsável por organizar e contextualizar as unidades linguísticas. Considera-se, ainda, a perspectiva de Marcusch (2008, p. 72), que reconhece o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Diante disso, propõe-se que o estudo do texto considere seus aspectos enunciativos e estruturais e, para explorá-lo, propõe-se o estudo de sua organização linguístico-discursiva, por meio das dimensões ideológica, enunciativa, pragmática, informacional e textual, conforme a proposição de Casseb-Galvão (2011).

A concepção de texto envolvida nesta Tese está em consonância com Halliday (1973), ao defini-lo como linguagem em operação e a função textual é responsável por organizar e contextualizar as unidades linguísticas. Diante disso, propõe-se que o estudo do texto considere seus aspectos enunciativos e estruturais e, para explorá-lo, propõe-se o estudo de sua organização linguístico-discursiva, por meio das dimensões ideológica, enunciativa, pragmática, informacional e textual, conforme a proposição de Casseb-Galvão (2011).

A partir da consideração de tais premissas, cada uma das etapas apresentadas tem como eixo textos de diferentes gêneros discursivos-textuais por meio dos quais se mostram os diferentes processos estudados na morfologia na língua em uso e a sua funcionalidade no PB.

Para tal, a SDF apresenta uma subdivisão em atividades/aulas e são desenvolvidos objetivos e habilidades diversos, por meio de ações linguísticas, epilinguísticas e, metalinguísticas, seguindo a proposta de Franchi (2006). Essas atividades têm como noções fundantes as metafunções de Halliday (1973), as dimensões metafuncionais propostas por Casseb-Galvão (2011) e contemplam os conteúdos morfológicos conceituais, procedimentais e atitudinais, propostos por Zabala (1998) e confluentes às competências gerais propostas pelo QECR: (i) o conhecimento declarativo (saber); (ii) a competência de realização (saber-fazer); (iii)

a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a (iv) competência de aprendizagem (saber-aprender). Portanto, consideraremos essa inter-relação ao elaborarmos o PEF e a SDF, buscando relacionar as diretrizes curriculares para o ensino de línguas na Europa, regulamentadas pelo QECR, e a base teórica de Zabala (1998) ao discutir os conteúdos que nortearão a elaboração de uma sequência didática. As atividades propostas visam ao desenvolvimento de habilidades que se desdobram a partir dos níveis de referência B1 e B2 do QECR.

A partir do entendimento de que as capacidades de linguagem equivalem ao “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319), as atividades propostas buscam operações psíquicas dos sujeitos no agir linguageiro. Estas são divididas em três: (i) capacidade de ação (adequação da linguagem ao contexto de produção); (ii) capacidade discursiva (composta pelos tipos de discurso e tipos de sequência) e, (iii) capacidade linguístico-discursiva (relacionada à organização formal do texto, visa à potencialização das operações de textualização e enunciativas), mediadas pelos contextos de produção.

Quanto às etapas, aos módulos e aos objetivos, a SFD foi planejada da seguinte maneira:

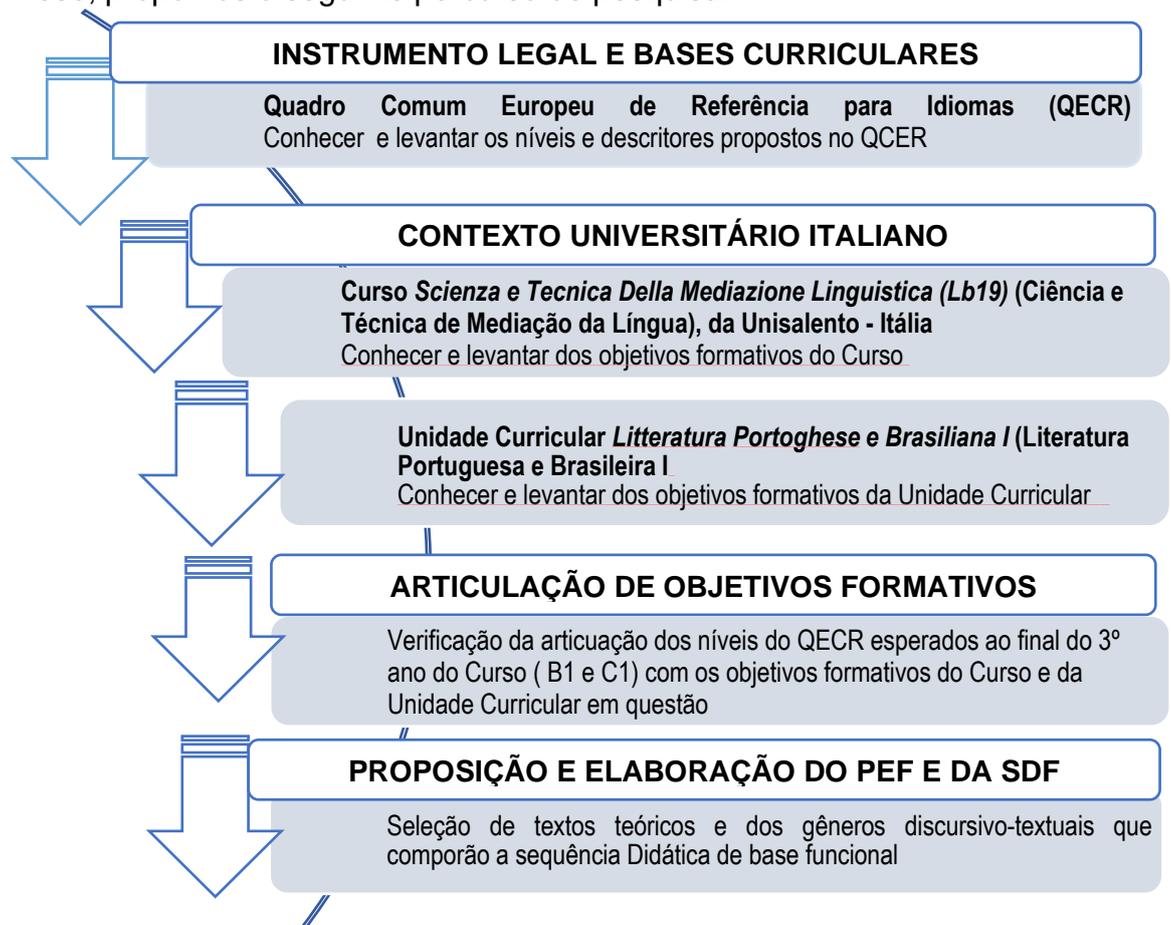
- i) 1ª etapa - contato inicial com a vida e a obra do autor em estudo.
- ii) 2ª etapa - Produção escrita inicial - elaboração de um resumo pautado no estudo teórico do Livro “Ave Palavra” (ROSA, 1985).
- iii) 3ª etapa - Módulos: o *primeiro módulo* contempla (i) a discussão dos aspectos teóricos da morfologia do PB por meio do artigo “As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias” (COSTA, 2020), e propõe atividades a partir do conto “O espelho” (ROSA, 1985); (ii) o aprofundamento acerca da invenção linguística de Guimarães Rosa por meio da análise poema “Saudade”, constante no livro *Magma* (ROSA, 1997). O *segundo módulo* apresenta (i) discussões acerca do regionalismo universal de Rosa e sobre o modo como ele faz isso por meio de uma linguagem própria, aspecto estudado no conto A Terceira Margem do Rio (ROSA, 2001). O *terceiro módulo* volta-se para o estudo de questões socioculturais brasileiras por meio da linguagem presente em Grande Sertão: Veredas (ROSA, 2001).

- iv) Produção final - produção de um ensaio científico acerca da literatura de João Guimarães Rosa, com ênfase nos processos morfológicos utilizados por ele em suas produções.

As aulas foram pensadas e elaboradas a partir do seguinte percurso didático-metodológico:

1. Seleção do conteúdo/conhecimento proposto no PEF, considerando o Programa do Curso *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.
2. Definição de objetivos e habilidades a serem desenvolvidos nas aulas, considerando os objetivos do curso em questão e os níveis B1 e B2 do QECR.
3. Indicação do descritor do Nível Comum de Referência do QECR (B1 e B2) que se relaciona aos objetivos e habilidades propostos para a aula. Esse elemento possibilitou observar se os objetivos e as habilidades propostos para cada aula contribuem para o alcance dos níveis B1 e B2, definidos para o curso *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.
4. Definição do tipo de atividade (linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas) a ser proposta, de forma a favorecer o desenvolvimento do conteúdo/conhecimento e dos objetivos e habilidades propostos.

Tendo em vista o desenvolvimento metodológico deste trabalho e o objetivo desta Tese, propomos o seguinte percurso de pesquisa:



Consideramos que esse percurso metodológico nos forneceu subsídios contextuais e teóricos que possibilitaram a elaboração de um PEF e de uma SDF que contribuíram para o desenvolvimento dos objetivos formativos do curso e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* (Literatura Portuguesa e Brasileira I).

#### 1.4 O PROJETO REDE ITÁLIA E A PARCERIA COM UNIVERSIDADES ITALIANAS

Esta proposta de pesquisa está vinculada ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos Funcionalista (GEF), da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenado pela orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Vânia Cristina Casseb Galvão e ao Projeto Rede. O Projeto Rede de Estudos da Língua Portuguesa ao Redor do Mundo e o Projeto Fala Goiana atualmente são os dois projetos desenvolvidos pelo GEF.

No primeiro, os pesquisadores estudam e promovem a língua portuguesa ao redor do mundo, tendo em vista que esta ocupa hoje a 5ª posição no *ranking* das línguas mais faladas no mundo, o que coloca o Brasil em posição de destaque, visto que este é o maior país com o maior número de falantes de Português. O segundo tem o propósito de realizar estudos teóricos sob a perspectiva funcionalista da linguagem e investigar fenômenos de constituição do Português do Brasil, a partir de variedades linguísticas visíveis na fala goiana e em outras variedades da fala brasileira. Pesquisas voltadas para a aplicação dos princípios funcionalistas ao ensino de língua materna também se inserem no objetivo geral do Grupo.

Segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018), um dos princípios da REDE envolve a compreensão de que a descrição linguística tem como uma de suas funções político-sociais promover as línguas que estuda, dando-lhes visibilidade, contribuindo para sua valorização e a de seus usuários. Atualmente, o Projeto Rede encontra-se em sua terceira fase: “Promoção, difusão e valorização do Português Brasileiro em comunidades minoritárias: aspectos sociais, políticos e linguísticos”, coordenado pelo professor Dr. Kleber Aparecido Silva.

Nesse propósito, o GEF conta com professores parceiros na Itália, como a Professora Dra. Kátia Chulata (Università G. D' Annunzio), coordenadora adjunta do Rede Itália, o Professor Dr. Gian Luigi De Rosa (Università Roma Tre), e a pesquisadora Dra. Francesca Degli Atti (Unisalento), a professora Monica Lupetti (università di Pisa), entre outros, os quais fortalecem e estreitam as relações entre a UFG e essas universidades. Os resultados desse trabalho evidenciam que esse

grupo de pesquisa cumpre e mostra um fazer acadêmico genuíno: realizar pesquisa, aproximando teoria e prática.

Os princípios do REDE/Itália envolvem o reconhecimento de que:

- I. A descrição e a análise das variedades do português explicitam gramáticas e elaborações de linguagem altamente complexas, e processos de mudança que revelam o dinamismo das relações de interação.
- II. Os resultados dessa descrição constituem fomento para ações que evidenciem as comunidades de interação que falam essas variedades, especialmente, ações voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua e da literatura em português.
- III. A divulgação desses estudos contribui para a valorização e a promoção do português e da produção científica linguística.

Nessa perspectiva, os objetivos do REDE/Itália, o PEF e a SDF, propostos nesta tese, visam, por meio de seu aporte teórico-metodológico, a fortalecer as parcerias já existentes com as universidades na Itália, em especial com a Unisalento, contribuindo para a formação profissional dos estudantes de língua portuguesa, em especial da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, a partir da produção de material didático para o ensino da Morfologia do Português Brasileiro para estrangeiros em contexto universitário.

Tendo em vista a relevância de elementos contextuais para a proposição de materiais didáticos, apresentamos na próxima seção, o contexto universitário italiano da Unisalento, bem como o Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, denominação geral da área onde se insere o Curso de Português como Língua estrangeira, e a unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

## 1.5 O CONTEXTO DE ENSINO NA UNISALENTO

Dolz (2016, p. 239) deixa claro que “a didática não se limita a abordar o que se ensina, nem ao como se ensina uma língua particular”. Ao invés disso, o autor afirma que outras questões são mais pertinentes de serem pesquisadas dentro de um projeto didático, como: (i) onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?); (ii) a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?); (iii) quais são as competências do professor (qual a sua formação profissional? Quais são as intervenções, as estratégias e os

gestos profissionais?) (DOLZ, 2016, p. 239). Nessa mesma direção, Zabala (1998) propõe que a fase de planejamento de uma sequência didática deve englobar o reconhecimento de aspectos contextuais que auxiliem na sua elaboração de maneira a atender reais necessidades de aprendizagem do público-alvo para o qual ela se destina.

Como se observa, conhecer o contexto de ensino no qual será aplicada uma SD é extremamente necessário, pois, é por meio dele, que se obtém elementos contextuais fundamentais para a elaboração de uma proposta didática mais próxima à realidade e às necessidades do público para o qual se propõe uma prática pedagógica. Para obtermos essas informações contextuais, além de conversas com professores da Unisalento e com pesquisadores participantes do Projeto Rede, que fizeram Doutorado *Sandwich* nessa universidade, buscamos o sítio<sup>10</sup> da Unisalento, Itália.

Ao optarmos pela sequência didática como um caminho possível para que todos esses elementos sejam conjuntamente considerados, julgamos de extrema importância conhecermos o contexto universitário italiano, e, mais especificamente, o contexto do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* (Ciência e Técnica de Mediação Linguística) e da unidade curricular “*Letteratura Portoghese e Brasiliana I*” (Literatura Portuguesa e Brasileira I).

Segundo informações constantes no sítio da Unisalento, essa universidade é uma comunidade acadêmica composta por estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos, que se reconhecem: (i) na livre promoção da pesquisa e do ensino, como ferramentas para o desenvolvimento humano e na afirmação do pluralismo e, (ii) na busca de igual dignidade social, na total independência de qualquer orientação ideológica, política, religiosa e econômica.

Em nível internacional, essa universidade busca todas as formas de colaboração destinadas a promover o conhecimento mútuo e o enriquecimento entre as culturas, a circulação do conhecimento e o intercâmbio de estudantes e funcionários, o que é comprovado pela parceria firmada entre essa universidade e a

---

<sup>10</sup><https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi>. Ressaltamos que as informações coletadas foram traduzidas pela pesquisadora, buscando total fidelidade às informações constantes no sítio da Unisalento.

UFG, por meio do Projeto REDE/Itália, coordenado pelo Grupo de Estudos Funcionalistas (GEF).

Entre os vários cursos ofertados, a Unisalento oferece, por meio do Departamento de Estudos Humanísticos, o Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* (Ciência e Técnica de Mediação da Língua), com duração de 03 anos e cumprimento de 180 créditos. Esse curso, segundo o sitio da Unisalento, tem o objetivo de

formar profissionais capazes de operar de forma independente em contextos em que é necessária assistência linguística para mediação/comunicação, para fins turísticos, comerciais e técnicos, ou seja, visa preparar uma figura profissional capaz de desempenhar o papel de mediador linguístico, tanto em nível escrito quanto oral, no contexto de entidades públicas e privadas, empresas, órgãos políticos nacionais e associações internacionais, sem fins lucrativos e em qualquer outro contexto em que seja necessária assistência linguística para mediação/comunicação, para fins turísticos, comerciais e técnicos (<https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi>).

As habilidades necessárias para atingir o objetivo do curso partem do estudo da língua inglesa em sua dimensão de tradução e interpretação, bem como do estudo de uma segunda língua estrangeira escolhida entre Francês, Espanhol, Russo, Chinês, Turco, Hebraico e um terceiro idioma entre Alemão, **Português/brasileiro**, Árabe, Japonês e Albanês. A formação também contempla conhecimentos disciplinares transversais, como Literatura e Linguística Italiana, Semiótica e Linguística Geral, Geografia e História.

Em se tratando das habilidades de comunicação, os graduados devem, ao final do curso, ter adquirido habilidades de comunicação escrita e oral em italiano e nos vários idiomas de estudo, tanto ativa quanto passivamente. Em se tratando da proficiência nas línguas estudadas, o nível a ser atingido no final do terceiro ano, depende da língua estudada, e configura-se da seguinte maneira:

- *para a língua inglesa*: o nível de saída é igual ao nível C1 do QECR;
- *para a segunda e terceira línguas*: o nível deverá estar entre B1 e C1, dependendo da língua escolhida.

Assim, conforme constante nos objetivos do curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, a Unisalento espera que os graduados consigam “fazer escolhas linguísticas autônomas na mediação linguística e na preparação de textos

em italiano e línguas estrangeiras, por meio da análise do texto e do contexto semiótico e histórico-político-cultural e em relação às diferentes tipologias textuais”.

O perfil esperado no curso em questão é de especialista em línguas estrangeiras e tradução para comércio, turismo, publicação e comunicação intercultural. Conforme indicado no site da Unisalento, o especialista em línguas estrangeiras e tradução atua como mediador linguístico:

O especialista em línguas estrangeiras e tradução desempenha o papel de mediador linguístico, em nível escrito e oral, em órgãos públicos e privados, empresas, organismos nacionais e internacionais, associações sem fins lucrativos e em qualquer outro contexto em que a assistência linguística seja necessária. Sua atuação é de mediação/comunicação, para fins turísticos, comerciais e técnicos. Nessas áreas, ele lida com a tradução de textos de/para o idioma estrangeiro e a redação de textos em italiano ou outros idiomas, bem como a recepção e manutenção de relações com parceiros, clientes ou convidados internacionais, de forma oral e escrita (<https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi>).

Para tal, ainda segundo o site da referida universidade, o especialista em línguas estrangeiras e tradução deve ter a capacidade de usar refletidamente, de forma oral e escrita, a língua italiana e estrangeiras, estudadas durante o curso.

As habilidades esperadas são verificadas durante o exame específico, tanto em provas escritas quanto orais, por meio de simulações, testes e apresentações orais com suporte de Tecnologia da Informação e no contexto da elaboração e avaliação do teste final.

Para avaliar os acadêmicos, a Unisalento utiliza Exame Final com características e métodos de realização específicos. Esse Exame é um trabalho escrito relativo a uma das disciplinas cursadas pelo aluno no decorrer do curso. O trabalho pode ser de natureza compilatória, experimental ou analítica, podendo também estar ligado à experiência de trabalho do estágio, caso esta tenha tido uma forte ligação com o percurso de estudos realizado.

Em se tratando da atividade profissional, espera-se que os graduados no *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* realizem atividades profissionais nos setores público e privado, nas seguintes áreas:

- tradução de textos informativos de dificuldade média, sites, artigos jornalísticos, por exemplo, no turismo;
- relações internacionais, tratando de relações externas e relações de importação/ exportação em empresas e escritórios públicos e privados;

- recepcionistas no campo do turismo, também com o papel de intérpretes;
- colaboradores linguísticos para empresas de organização de eventos;
- editores de textos em idiomas estrangeiros, além do italiano.

Como se observa, o perfil esperado da figura profissional formada no Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* é abrangente e exige habilidades e capacidades linguísticas de alta complexidade, por isso, ressaltamos que ao propor um PEF e uma SDF não pretendemos dar conta de tamanha abrangência e complexidade, mas sim, contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades inerentes ao PB, estudado como uma das opções de terceira língua, as quais contribuirão para o alcance do objetivo formativo do curso em se tratando da mediação linguística em que essa língua é requerida.

#### **1.5.1 A unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I***

Entre as várias unidades curriculares ofertadas durante os três anos do Curso de *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, optamos em desenvolver o PEF e a SDF na unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, ofertada no primeiro ano do curso. Tal opção se dá em função dessa unidade curricular prever um módulo em que se propõe o estudo da Literatura Brasileira por meio das veredas da linguagem de João Guimarães Rosa, espaço que consideramos propício para ensinar a morfologia do PB, uma vez que esse autor criou toda uma individualidade quanto ao modo de escrever e criar palavras, transformando e renovando o uso da língua.

Segundo informações constantes no site da Unisalento, o objetivo do Programa de Ensino Estendido dessa Unidade Curricular é proporcionar ferramentas teóricas e técnicas necessárias para compreender os principais processos históricos, culturais e literários que fundamentam as literaturas de Portugal e do Brasil. Por meio da análise e comparação com os textos no idioma original e na tradução para o italiano, objetiva-se que os acadêmicos adquiram uma perspectiva privilegiada em relação ao complexo mosaico de culturas e literaturas em Português bem como tenham acesso às questões que caracterizam seu atual dinamismo intelectual e literário. Ainda segundo o mesmo documento, ao final do curso, espera-se que o acadêmico reconheça, analise e demonstre conhecimento sobre os elementos referentes à produção literária no Brasil e em Portugal em relação aos períodos e autores estudados. Assim, pretende-se que

os estudantes adquiram uma perspectiva privilegiada da literatura, do contexto histórico e da cultural de referência.

O método de exame/avaliação se dá por meio de prova oral em Italiano, os textos lidos são os originais em Português. O teste foca no conteúdo abordado nos módulos que compõem o programa de ensino estendido do curso.

Essa unidade curricular é desenvolvida a partir de um Programa de Ensino estendido (em anexo), o qual é desenvolvido por meio de 03 módulos, conforme descrição abaixo:

- Módulo 1 - Introdução ao panorama atual das literaturas portuguesas por meio de estudos de autores como: Ondjaki (Angola), Mia Couto (Moçambique), Germano Almeida (Cabo Verde).
- Módulo 2 - Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira: momentos fundamentais desde as origens até o século XX.
- Módulo 3 - veredas da linguagem de João Guimarães Rosa - introdução ao universo do autor e análise de pequenos textos narrativos desse autor.

Devido ao nosso recorte de pesquisa, deter-nos-emos na proposição de um PEF e uma SDF para o Módulo 3 dessa unidade.

## 1.6 O QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

Em se tratando da literatura estrangeira, as diretrizes de ensino/aprendizagem de língua parecem convergir em uma matriz de referência padronizada: o QECR. Esse documento foi organizado pelo *Council of Europe* (Conselho Europeu) em 1990 como parte de um esforço mais amplo para promover a colaboração entre professores de línguas nos países europeus. Segundo o próprio Conselho, a intenção também é de melhorar a clareza para funcionários e instituições educacionais que precisavam avaliar a proficiência na língua dos candidatos, de maneira que o Quadro possa ser utilizado tanto no ensino quanto na avaliação. Nesse sentido, o QECR é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em línguas estrangeiras com o objetivo de estabelecer parâmetros internacionais de habilidades linguísticas de um falante de língua estrangeira, sendo elas: a compreensão escrita, a produção escrita, a compreensão oral e a produção oral.

Segundo Morrow (2004), o QECR é resultado de um trabalho iniciado em 1991 por representantes da União Europeia com a participação de membros do Canadá e

dos Estados Unidos. Sua última publicação data de 2001 e fornece uma base comum para a elaboração de material didático, programas de cursos de idiomas e exames de proficiência, por meio de descritores, denominados utilizadores no documento, que medem e avaliam o nível de proficiência dos aprendizes. Esse documento tornou-se aceito como uma forma de avaliar a capacidade linguística, não apenas na Europa, mas em todo o mundo, e desempenha um papel central na política de idiomas e educação.

O Conselho da Europa (2001) afirma que o QECR possibilita:

- i. promover o plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo;
- ii. apoiar o desenvolvimento e a demonstração do perfil plurilíngue de alunos individuais;
- iii. desenvolver e rever o conteúdo dos currículos de línguas e definir descritores positivos adaptados à idade, aos interesses e às necessidades dos alunos;
- iv. conceber e desenvolver livros didáticos e material didático;
- v. apoiar a formação de professores e a cooperação entre professores de diferentes idiomas;
- vi. melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação;
- vii. e facilitar a transparência nos testes e a comparabilidade das certificações.

O Conselho da Europa (2001) postula que as finalidades, os objetivos e as funções do QCRE constituem-se à luz da política geral de línguas do próprio Conselho e, em particular, da noção de plurilinguismo como resposta à diversidade linguística e cultural da Europa. Contudo, estudiosos desse documento apontam críticas severas a ele, como: (i) o “eurocentrismo” ocidental presente no documento, ou seja, a apresentação da Europa como referência e base, sem considerar características específicas locais de onde ele seria adotado; (ii) a fraca fundamentação teórica; (iii) e a possibilidade de o Quadro atender a interesses e necessidades financeiras de editora e agências internacionais, como os membros da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE).

Edmonson (2003) tece uma crítica aos interesses políticos por trás do QECR. Ele aponta um cunho político que perpassa esse documento:

Na verdade, o QECR apresenta um cunho político, criado sob negociações, revisões e processos, ou seja, dentro de seu próprio quadro específico de referências” (EDMONSON, 2003, p.67).

O autor enfatiza também sua preocupação com o caráter hegemônico e fixo em modelos ideais que nem sempre se encaixam no contexto específico de cada país ou instituição que esses fatores podem determinar. Roschel Nunes e Lorke (2011, p.47), compartilham do mesmo pensamento:

Os caminhos políticos nem sempre conduzem para uma clara definição dos objetivos a serem alcançados na prática de ensino. No dia a dia, cada instituição e cada profissional devem fazer suas escolhas, com base na sua realidade.

Essa também é a visão de Christ (2003) ao mostrar que, apesar de vários países terem contribuído com discussões, percebe-se por meio da própria bibliografia do QECR uma forte tendência de concentração nas pesquisas dos países dos grupos envolvidos mais diretamente na elaboração e produção do Quadro.

Para Altmayer (2004, p.1), o QECR é uma das medidas políticas e econômicas voltadas para o fortalecimento da Europa, como se ela “precisasse ser consolidada nas cabeças e nos corações das pessoas; alemães, franceses, dinamarqueses e poloneses precisam se tornar europeus”<sup>11</sup>.

Roschel Nunes e Lorke (2011) discutem algumas formulações do QECR e suas consequências para a sala de aula. Segundo essas autoras, o sentido de uma ação comum é justificado por seu cunho político. Da mesma forma, o incentivo ao aprendizado das línguas tem seu viés político econômico baseado na necessidade de possibilitar o reconhecimento de qualificações linguísticas em todo o território europeu. Elas consideram que o princípio da cooperação, proposto pelo QECR, vinculado ao conceito de “tolerância recíproca” e ao “respeito pela identidade”, bem como à “diversidade cultural” por meio de uma “cooperação internacional mais eficaz” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 22), são conceitos ativos no pensamento neoliberal, que sustentam uma visão de cultura e identidade que se baseia em elementos limitadores, pautados nos padrões da Europa Ocidental. A respeito disso, elas ponderam o seguinte:

Com efeito, notamos que a criação do QECR traduz a necessidade arraigada dos sujeitos de classificar, denominar, categorizar as coisas, os processos. Tal atitude tem como base a crença de que ao nivelar e generalizar modelos, “facilitam-se” o processo de avaliações e a determinação de objetivos, como

---

<sup>11</sup> Tradução nossa: “Europa muss in den Köpfen und Herzen der Menschen verankert werden, aus Deutschen, Franzosen, Dänen oder Polen müssen Europäer werden“(ALTMAYER, 2004, p.1).

forma de padronizar e controlar. Assim, cria-se uma “base única” de diretrizes para o ensino de línguas. O problema é que, na prática, esta justificativa não basta (ROSCHEL NUNES; LORKE, 2011, p.46).

Segundo essas autoras, não podemos negar o caráter hegemônico e fixo em modelos ideais que nem sempre se encaixam no contexto específico de cada país ou instituição.

Por outro lado, há autores que consideram o QECR um importante meio de orientação (QEVEHA, 2008, PRAXEDES, 2008), uma vez que, a partir daí, foram levantadas discussões referentes a importantes aspectos, como a mediação linguística e os objetivos comunicativo-culturais.

Praxedes (2008, p. 127 e 128) aponta a importância desse documento para a revitalização do Continente Europeu após o término da 2ª grande Guerra Mundial:

Desde então, podemos notar a grande importância do Quadro para a Comunidade Europeia, ou seja, ele é um movimento linguístico em busca da unificação do continente e também uma resposta àqueles (USA) que se consideravam hegemônicos no mundo. Ele é oferecido àqueles que pensavam que a Europa iria se silenciar nas cinzas do seu sofrimento, deixando os americanos dominarem o mundo como déspotas esclarecidos.

A autora enfatiza que o processo de produção do QECR e sua elaboração contaram com a colaboração de ilustres professores europeus e não europeus, oportunizando diferentes olhares para a produção do documento. Ressalta ainda que, apesar de não apresentar a força impositiva da lei, o QECR é uma referência para o ensino-aprendizagem e para a avaliação de línguas em território Europeu.

Os objetivos que nortearam a sua produção, bem como a qualificação da equipe envolvida, conforme Praxedes (2008), seguramente, oferecer-lhe-á uma grande respeitabilidade entre educadores e profissionais de línguas de todo o mundo. Nesse sentido, na visão da autora, o QECR, sem dúvida, conseguiu atingir um grande espectro de influência dentro do ensino de línguas, e o documento tem seu mérito pelo que propõe e pelas discussões que promoveu.

Cani e Santiago (2018) discutem de que forma os descritores do QECR podem ser observados diante das demandas de uma sociedade cuja comunicação é cada vez mais, multimodal, digital e global. As autoras observaram a aplicabilidade do QECR no programa de internacionalização do Ensino Superior requer algumas ações específicas que permitiriam atualizar seus descritores, de forma a atender às práticas dos multiletramentos, do letramento crítico e das tecnologias digitais. Mesmo diante

de tal conclusão, elas ressaltam que apesar dos hiatos encontrados nos descritores do QECR e não discussão do Letramento Crítico, há pontos de interseção entre as duas abordagens como o protagonismo do aprendiz, a valorização de material autêntico, aceitação da heterogeneidade e o uso de gêneros textuais.

Diante dos diferentes pontos de vista apresentados, não nos deteremos em apresentar um posicionamento teórico-crítico acerca do QECR, nem o julgar ou promovê-lo uma vez que não é o objetivo nesta Tese, interessa-nos tê-lo como referência como documento norteador para o ensino de línguas adotado na Europa e, conseqüentemente, pela *Unisalento*, Itália, em se tratando do curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*.

### **1.6.1 O QECR e o curso de *Scienza e Tecnica della Mediazione Linguistica (Lb19)***

O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) veio como uma resposta natural às necessidades dessa era globalizada. Assim, além de intercâmbios em nível de graduação, pós-graduação e pesquisa, fomentados por órgãos oficiais do governo, programas de ensino de idiomas dentro das universidades têm sido implementados não somente para capacitar os futuros intercambistas, mas também, preparar as instituições para receber discentes, docentes e pesquisadores internacionais. Os resultados obtidos nos programas são mensurados por exames de proficiência no idioma alvo que, por sua vez, seguem diretrizes QECR. Nesse sentido, esse documento exerceu/exerce forte influência no processo de internacionalização de IES.

Diante disso, e tendo em vista que: (i) na Europa, o QECR vem se tornando a forma padrão de descrever o nível de proficiência em uma língua estrangeira, particularmente em um ambiente acadêmico; (ii) esse documento fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais etc., na Europa; (iii) sua convergência com o Funcionalismo Clássico; (iv) o Curso de *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* o considera para estabelecer o nível de saída dos acadêmicos no final do terceiro ano, esse documento será considerado como parâmetro regulatório e base curricular para a elaboração do Programa de Ensino e da sequência didática de base funcional aqui propostos.

O QECR defende o conceito de plurilinguismo para o ensino de línguas estrangeiras. O Quadro argumenta que o plurilinguismo difere do multilinguismo.

Segundo o documento, o multilinguíssimo refere-se basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas. O plurilinguismo, por outro lado, não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura. Objetiva-se, portanto, neste documento, o desenvolvimento de competências plurilíngues e pluriculturais. O documento define competências plurilíngues e pluriculturais conforme descrito a seguir:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.168).

O desenvolvimento dessas competências parte da Abordagem Acional adotada pelo QECR. Nessa abordagem, a língua é vista como recurso semiótico utilizado de diferentes formas em diferentes contextos sociais, considera-se assim que tanto utilizador como aprendiz são atores sociais inseridos em determinados contextos que requerem a realização de diferentes tarefas, conforme pode ser observado no fragmento do documento:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

O objetivo do documento é fomentar ambientes propiciadores de uma aprendizagem motivadora e voltada para contextos reais de comunicação, o que se aproxima do funcionalismo clássico, que concebe a linguagem como um instrumento de interação social, tendo um interesse de investigação linguística que vai além da estrutura gramatical, pois busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

A partir dessa perspectiva, a perspectiva adotada no QECR parte do princípio de que o aprendente da língua está em fase de se tornar um utilizador da língua. Para que ocorra essa transição, a abordagem orientada para a ação considera

fundamentalmente os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades do indivíduo e as põem em prática como ator social.

Nessa esteira, o documento afirma que qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua podem ser descritos do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 89, grifos meu).

A partir dessa perspectiva, o Conselho da Europa orienta que o QECR não deve ser utilizado de maneira dogmática ou prescritiva, mas visa a encorajar e permitir aos diferentes parceiros envolvidos, nos processos de ensino e aprendizagem das línguas, serem capazes de definir, a partir da proposta apresentada, seus objetivos, conteúdos, métodos e suas perspectivas teóricas, conforme é explicitado no fragmento seguinte:

É, no entanto, necessário clarificar o papel do QECR relativamente à aquisição, aprendizagem e ensino das línguas. Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o QECR pretende ser não apenas exaustivo, transparente e coerente, mas também aberto, dinâmico e não dogmático. Por isso, não pode tomar nenhuma posição nos debates teóricos actuais sobre a natureza da aquisição das línguas e a sua relação com a aprendizagem; nem tão-pouco deve defender nenhuma abordagem específica para o ensino das línguas, em detrimento de outras abordagens. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos (CONSELHO DA EUROPA, 2000, p. 41).

Nesse sentido, o que se entende a partir do que está posto no Quadro é que os professores sejam encorajados a promoverem em seus programas de ensino, métodos e materiais condizentes com a realidade em que estão inseridos:

Incentiva-se a elaboração de programas de pesquisa e de desenvolvimento que visem introduzir, em todos os níveis de ensino, métodos e materiais mais apropriados, de modo a permitir que diferentes grupos e tipos de aprendentes adquiram uma proficiência comunicativa adequada às suas necessidades específicas" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 22).

É esse caminho que seguiremos ao nos apoiar nesse documento para elaborarmos os procedimentos de ensino que aqui propomos. Nesse sentido, consideramos as diretrizes do QECR, no que se refere às competências gerais individuais, às competências comunicativas em línguas e aos descritores B1 e B2, sem, contudo, desconsiderar o contexto universitário italiano da Unisalento, bem como a realidade do público-alvo ao qual se destinam os materiais de ensino propostos nesta Tese. Segundo esse documento, para o uso e a aprendizagem da língua, devem ser consideradas as seguintes dimensões: (i) competências gerais individuais, (ii) competência comunicativa em língua, (iii) atividades linguísticas, (iv) processos linguísticos, (v) contextos, (vi) domínios, (vii) estratégias, (viii) tarefas, (ix) textos, as quais devem ser abordadas de maneira inter-relacionada, pois qualquer ato de ensino ou de aprendizagem da língua está, de algum modo, relacionado com cada uma dessas dimensões.

Apesar de apresentar todas essas dimensões interrelacionadas, o QECR enfatiza que, no ensino e na aprendizagem, é possível que o objetivo e, conseqüentemente, a avaliação, possam focalizar em um componente ou subcomponente específico, ou seja, os diferentes atores envolvidos: aprendentes, professores, organizadores de cursos, autores de materiais educativos, examinadores, estão inevitavelmente implicados neste processo de focalização numa dimensão específica, na decisão sobre o grau de importância dada a outras dimensões e no modo de dar conta destas escolhas.

Tendo em vista os objetivos formativos da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, interessa-nos duas dimensões específicas que esse quadro propõe: as competências gerais individuais e as competências comunicativas em língua. Tal opção se dá por entendermos que, o trabalho focal é o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas. Além disso, entendemos que, em apenas uma tese, não conseguiremos dar conta de todas as dimensões apresentadas no quadro.

Sendo assim, apresentamos a seguir, como o QECR trata e propõe as dimensões *competências gerais individuais* e as *competências comunicativas em língua* e como elas nortearão a elaboração dos procedimentos de ensino propostas nesta Tese.

### 1.6.2 As competências gerais individuais segundo o QECR

Segundo Perrenoud (2000, p. 17), “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, essa noção de competência se aproxima à de Hymes (1995), que a define como a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana. Esses conceitos de competência se aproximam bastante do defendido pelo QECR, uma vez que esse documento está voltado para “o agir” por meio da língua.

A noção de competência adotada pelo QECR é definida como “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29) e as subdividem em competências gerais e em competências comunicativas em língua.

As competências gerais são “aquelas que não são as específicas da língua, mas as que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). As competências comunicativas em língua, são “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29).

Como pode ser observado, a concepção de competência, adotada pelo QECR, volta-se para a mobilização de conhecimentos e capacidades vinculadas às atividades gerais e para aquelas específicas para executar tarefas e atividades necessárias para lidar com diversas situações comunicativas.

Adotaremos neste trabalho, a concepção de competência proposta por Perrenoud (2000) e Hymes (1995), atrelada àquela apresentada no QECR.

Ao discutir a abordagem adotada, esse documento especifica competências gerais para os utilizadores ou aprendentes de línguas, a saber: o conhecimento declarativo (saber); a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber-ser e saber-estar) competência de aprendizagem (saber-aprender).

O QCRE considera o conhecimento declarativo (saber), como um conhecimento que resulta da experiência, ou seja, do conhecimento empírico e de uma aprendizagem mais formal propiciada por um conhecimento acadêmico. Esse tipo de conhecimento integra o *conhecimento do mundo*, o *conhecimento sociocultural* e a *consciência intercultural*.

A competência de realização, segundo o mesmo documento, depende mais da capacidade para pôr em prática procedimentos do que do conhecimento declarativo, contudo, esta capacidade pode ser facilitada pela aquisição de diferentes conhecimentos. Ela abarca as capacidades sociais, as capacidades da vida quotidiana, as capacidades técnicas e profissionais e as capacidades dos tempos livres.

Tendo em vista os objetivos do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, de formar profissionais capazes de operar de forma independente em contextos em que é necessária assistência linguística para mediação/comunicação, para fins turísticos, comerciais e técnicos, interessa-nos compreender como o QECR trata a relação entre a *competência de realização e as capacidades interculturais*. O documento, ao abordar essa relação, enfatiza que a competência de realização e as capacidades interculturais incluem:

- a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;
- a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
- a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
- a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 151).

Observa-se que as capacidades ligadas à competência de realização e às questões interculturais estão diretamente relacionadas ao objetivo do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, pois é fundamental o desenvolvimento das capacidades interculturais apresentadas anteriormente para que os académicos do curso em questão consigam desempenhar o papel de mediador linguístico, tanto em nível escrito quanto oral, em diversos contextos em que seja necessária assistência linguística. Nesse sentido, ao propor o PEF e a SDF, buscamos a literatura como uma maneira de apresentar aos académicos os aspectos culturais e sociais que marcam o Português do Brasil e, conseqüentemente, possibilitar a eles o desenvolvimento de capacidades interculturais relativas a essa língua.

Em se tratando da competência existencial, o QECR (2001, p. 152) afirma que as atitudes e os traços de personalidade afetam significativamente não só os papéis

dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos atos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender, conforme podemos observar:

A atividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades, mas também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal.

Em consideração a esses aspectos, o documento apresenta a *competência existencial* como a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Este tipo de competência não é visto como conhecimento partilhado do mundo. No que diz respeito ao uso e à aprendizagem de línguas, o conhecimento que é posto em marcha não se encontra relacionado diretamente com a língua e a cultura de forma exclusiva.

A competência de aprendizagem, conforme o Conselho da Europa (2001), mobiliza a competência existencial, o conhecimento declarativo e a competência de realização, e apoia-se em competências de diferentes tipos. Ela pode ser concebida como “saber como ou estar disposto a descobrir o outro”, quer o outro seja outra língua, outra cultura, outras pessoas, quer sejam novas áreas do conhecimento, trata-se da “capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 154). Essa capacidade desenvolve-se ao longo da experiência da aprendizagem e permite ao aprendente lidar, de forma mais eficaz e independente, com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades.

Nessa perspectiva, o QECR enfatiza que o grande objetivo do processo de ensino-aprendizagem é “mobilizar as *competências gerais*, que compreendem, entre outras componentes, o conhecimento declarativo e as competências de realização, ou seja, o saber e o saber fazer e; as competências comunicativas em LE – competência pragmática, competência linguística e competência sociolinguística, requerendo as realizações comunicativas necessárias a adequação pragmática, linguística e sociolinguística, em função das situações de comunicação” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29-32).

Essas competências gerais retomam os Quatro Pilares da Educação da UNESCO, propostos por Jacques Delors (2003), no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, no qual são definidos os aprendizados considerados essenciais para que haja um desenvolvimento cognitivo e social.

Inspirado em Coll (1987), Zabala (1998) defende que os conteúdos explicitam as intenções educativas, e a partir dos Quatro Pilares da Educação, classifica esses conteúdos/conhecimentos em: *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. Aos serem desenvolvidos em sala de aula, esses conteúdos respondem respectivamente às seguintes questões: o que se deve saber? o que se deve saber fazer? e como se deve ser?

A partir desse entendimento podemos observar uma relação entre as competências gerais individuais propostas no QECR (conhecimento declarativo (saber); competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber-ser e saber-estar); competência de aprendizagem (saber-aprender)) e os tipos de conteúdo propostos por Zabala (1998). Em uma primeira aproximação entre a teoria desse autor e as competências gerais apresentadas no QECR, relacionamos o conhecimento declarativo (saber) ao conteúdo conceitual; a competência de realização (saber-fazer) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) ao conteúdo procedimental; e a competência existencial (saber-ser e saber-estar) ao conteúdo atitudinal. Portanto, consideraremos essa inter-relação ao elaborarmos o PEF e a SDF, buscando relacionar as diretrizes curriculares para o ensino de línguas na Europa, regulamentadas pelo QECR, e a base teórica de Zabala (1998) ao discutir os conteúdos que nortearão a elaboração de uma sequência didática.

A partir desse entendimento, propomos um PEF e uma SDF voltados para o desenvolvimento das competências gerais individuais e dos conteúdos propostos por Zabala (1998) com foco em como esses instrumentos contribuem para a mobilização de competências comunicativas em língua.

### **1.6.3 A competência comunicativa em língua segundo o QECR**

O Conselho da Europa, por meio do QECR, enfatiza que, para cumprir propósitos comunicativos com eficácia, os sujeitos em aprendizagem deverão desenvolver competências gerais individuais e competências comunicativas. Nesse intuito, o documento propõe, além das competências gerais individuais, a competência comunicativa em língua, pois, a fim de realizar as intenções comunicativas, os

utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais e as combinam com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.

A competência comunicativa compreende os componentes: linguístico, sociolinguístico e pragmático. Cada um desses componentes é postulado de maneira a compreender o conhecimento declarativo, a competência de realização e a competência de realização.

A competência *linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua como sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e de suas realizações. Esta competência, segundo o QECR, do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos, mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade).

O QECR identifica e classifica os principais componentes da competência linguística, contudo, ressalta que se pretende apenas apresentar como ferramentas de classificação alguns parâmetros e categorias que podem ser úteis para a descrição do conteúdo linguístico e como base de reflexão. Os componentes da competência linguística podem ser assim representados:

Quadro 1 - Componentes da competência linguística, segundo o QECR



Fonte: Elaboração da própria autora a partir do QECR (Conselho da Europa, 2001).

A partir do entendimento de que conceber material didático para o ensino de línguas implica fazer escolhas entre tipos e níveis de objetivos, focaremos na

competência gramatical, entendida como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 161).

O Conselho da Europa (2001) traz a seguinte observação acerca da utilização do QECR e as escolhas teóricas e conteudísticas por parte dos utilizadores:

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar: - qual a teoria gramatical que está na base de seu trabalho; - que elementos gramaticais, categorias, classes, estruturas, processos e relações devem os aprendentes estar preparados para manipular/lhes será exigido que manipulem (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 163).

Tendo em vista tal orientação e os objetivos de nossa pesquisa, ao discutir a competência gramatical, devido à extensão e a organização, focaremos na dimensão morfológica, conteúdo a ser desenvolvido em nosso PEF e na SDF.

Ao tratar dessa competência, o QECR apresenta e identifica alguns parâmetros e algumas categorias largamente utilizadas na descrição gramatical, ressaltando que a descrição e a organização dessa dimensão da língua envolvem a especificação de:

elementos, por exemplo:	morfes morfemas, raízes, afixos (prefixos, sufixos e infixos) palavras etc.
categorias, por exemplo:	número, caso, gênero concreto/abstrato/contável/não-contável (massivo) (in)transitivo/voz ativa/passiva tempo passado/presente/futuro aspecto (im)perfectivo/progressivo etc.
classes, por exemplo:	conjugações declinações classes abertas: nomes, verbos, adjetivos, advérbios classes fechadas (elementos gramaticais – ver seção 5.2.1.1.) etc.
estruturas, por exemplo:	palavras complexas e compostas sintagmas: sintagma nominal, sintagma verbal etc., orações: principal ou subordinante/subordinada, coordenada, frases: simples, complexas etc.

Processos	nominalização
(descritivos), por	afixação
exemplo:	supletivismo
	gradação
	transposição
	transformação etc.
relações, por	regência
exemplo:	concordância
	valência etc.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 162).

Tendo em vista a abrangência da dimensão gramatical, o PEF e SDF, aqui propostos, focarão no tratamento dos elementos, das categorias e dos processos relativos à Morfologia. Ao apresentar essa dimensão da língua, o Conselho da Europa (2001, p.164) a define da seguinte maneira:

A morfologia trata da estrutura interna das palavras. As palavras podem ser analisadas em morfemas, classificados em: raízes ou radicais; afixos (prefixos, sufixos, infixos), incluindo: afixos derivacionais (p. ex.: re-, des-, -mente); afixos flexionais (p. ex.: -am, -o-, -inho). As palavras podem ser classificadas em: palavras simples [contendo apenas uma raiz (com significado lexical), p. ex.: seis, aluno, café, belo]; palavras complexas (raiz + afixos, por ex.: cafezinho, ironizar); palavras compostas (contendo mais de uma raiz, p. ex.: anglo-saxónico; guarda- chuva; amor-perfeito). A morfologia trata, ainda, de outros modos de modificar a forma das palavras, p. ex.: as alternâncias vocálicas (p. ex.: fujo, foges); modificações consonânticas (p. ex.: perdes, perco); formas irregulares (faço, fiz); supletivismo (vou, ia, fui); formas invariáveis (lápiz, cais, alferes).

A partir de tais considerações, definiremos os conhecimentos/conteúdos relativos à morfologia que serão abordados no PEF e na SDF.

As *competências sociolinguísticas* se referem às condições socioculturais do uso da língua, sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade). Esse componente afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse fato.

As *competências pragmáticas* também são apresentadas no documento. Elas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções

linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a este componente, mais ainda do que ao componente linguístico, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

Todas as categorias aqui apresentadas pretendem caracterizar áreas e tipos de competências que, segundo o QECR, o ator social interiorizou, ou seja, as representações internas, os mecanismos e as capacidades, cuja existência cognitiva são considerados responsáveis por desempenhos e comportamentos observáveis. Assim, todo processo de aprendizagem ajudará a desenvolver ou a transformar estas mesmas representações internas, esses mecanismos, essas capacidades.

Na próxima seção, discutiremos como essas competências são avaliadas por meio dos níveis comuns de referência propostos pelo QECR, contudo, nossa intenção é dar ênfase aos descritores B1 e B2 por serem aqueles considerados para a avaliação dos acadêmicos do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* ao final do terceiro ano.

#### **1.6.4 Níveis comuns de referência de uma proficiência em língua propostos pelo QECR**

Em se tratando de níveis comuns de referência de uma proficiência em língua, a proposta apresentada no QECR é composta por níveis comuns para o processo de aprendizagem de uma língua. Esse documento propõe que não se deve desconsiderar o fato de que cada aprendente é único e pode desenvolver competências em níveis diferentes de outro aluno na mesma situação de ensino. É por meio dessas escalas que pode ser avaliada a situação da aprendizagem e, a partir daí, que podem ser elaborados currículo, material didático, processo avaliativo etc.

Os Níveis Comuns de Referência descrevem o que cada aprendente deverá ser capaz de fazer por meio da língua que está aprendendo. Esses níveis são apresentados de modo diferente para finalidades diferentes, ou seja, há níveis comuns em uma escala global – que abrange tanto a fala como a escrita de maneira geral –, e há níveis que se restringem a aspectos centrais e se aplicam à compreensão oral,

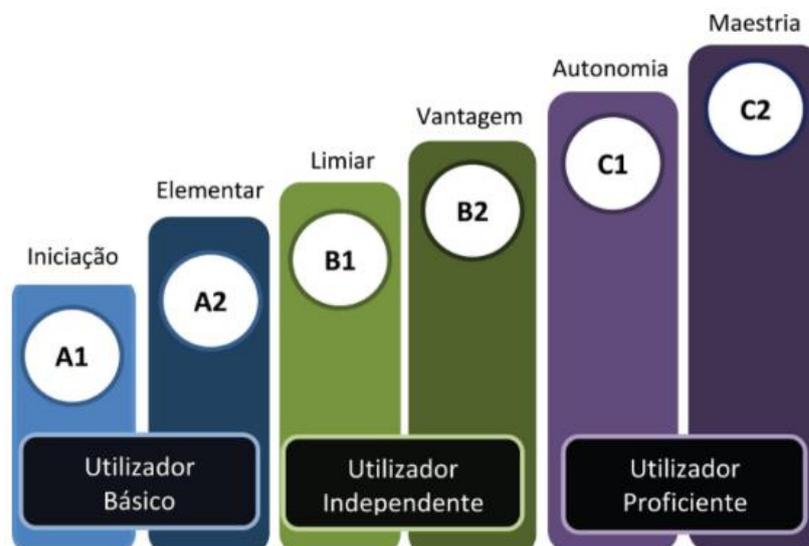
à compreensão escrita, à interação oral, à produção oral, à escrita, aos aspectos qualitativos.

Segundo o Conselho da Europa (2001), a metodologia usada na elaboração dos Níveis Comuns de Referência e nos descritores utilizou uma combinação sistemática de métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos. Assim, o QCRE propõe seis níveis principais: A1 – Nível **Iniciação**, A2 – Nível **Elementar**, B1 – Nível **Limiar**, B2 – Nível **Vantagem**, C1 – Nível de **Autonomia** e C2 – **Mestria**. Os níveis Elementar, Limiar e Avançado (A2, B1 e B2) são considerados como intermediários. A opção por seis níveis gerais é justificada no documento pelo fato de que essa quantidade de níveis abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendentes europeus de línguas. Conforme o QCRE (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.47), os seis níveis são:

- (i) O **Nível de Iniciação** (*Breakthrough*).
- (ii) O **Nível Elementar** (*Waystage*).
- (iii) O **Nível Limiar** (*Threshold*).
- (iv) O **Nível Vantagem** (*Vantage*).
- (v) O **Nível de Autonomia** (*Effective Operational Proficiency*).
- (vi) O **Nível de Mestria** (*Mastery*).

Ao longo de todo o Quadro, estes níveis são usados com escalas ilustrativas de descritores que indicam o que o aprendiz/usuário deve conseguir realizar em cada um deles e o nível de perfeição da realização. Observemos a representação desses níveis na figura a seguir

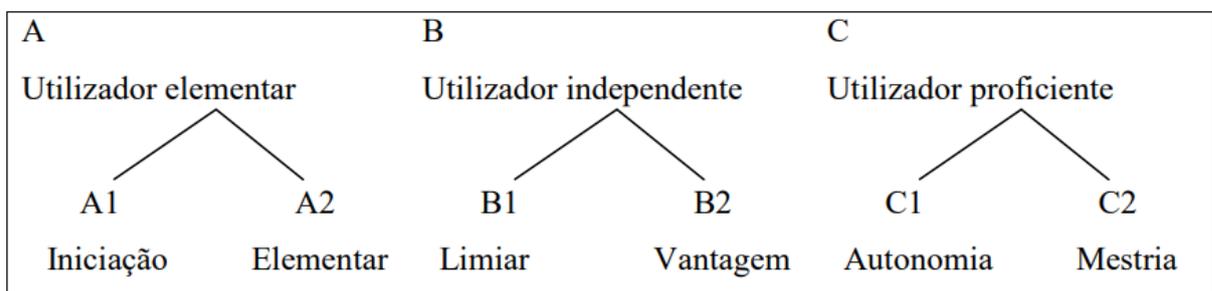
Figura 1.1 - Níveis de proficiência de acordo com o QCRE



Fonte: Conselho da Europa (2001).

Se observarmos os seis níveis, constatamos, no entanto, que correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos níveis Básico, Elementar e Vantagem. Para além disso, algumas designações do Conselho da Europa (p. ex., *Waystage*, *Vantage*) são difíceis de traduzir. Por isso, o sistema proposto adota o princípio em árvore dos “hipertextos”, partindo de uma divisão inicial em 3 níveis gerais A, B e C:

Figura 1.2 – Os níveis representados por meio do princípio em árvores



Fonte: Conselho da Europa (2001).

Estes níveis classificam os alunos e usuários de uma língua como usuários básicos (*basic user*), usuários independentes (*independent user*) e usuários proficientes (*proficient user*). Cada um dos seis níveis engloba uma vasta gama de aptidões e habilidades, tratadas por meio de descritores.

Ressaltamos que, ao final do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* (Ciência e Técnica de Mediação da Língua), os acadêmicos devem estar entre os níveis B1 e C1, contudo, determo-nos na discussão do nível “Limiar”, focando nos descritores B1 e B2 por entendermos que, devido ao fato de a Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* ser ministrada no primeiro ano de curso, os acadêmicos ainda não apresentam a fluência, autonomia e espontaneidade do discurso exigidas no nível C1.

O B1 é um nível intermédio/limiar e se caracteriza pela capacidade que um aprendente de uma língua estrangeira tem de utilizar essa mesma língua para manter a interação com outros falantes em contextos variados, nos domínios privado, público, educativo e profissional, conforme apresentado no QECR: “Neste nível, o utilizador manifesta competências discursivas e pragmáticas para lidar de forma eficiente, com alguma autonomia, com situações comuns do quotidiano” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 61- 62).

O nível B2 representa um patamar acima do Limiar (B1), tal como A2 (Elementar) representa um nível abaixo. Corresponde à especificação do nível do utilizador independente ou Nível Vantagem (*Vantage*) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 63).

A seguir, apresentamos a descrição das capacidades requeridas nos níveis B1 e B2 propostas na Escala Global e no âmbito linguístico. Ressaltamos que nosso interesse de pesquisa recai sobre os níveis e descritores relacionados ao Âmbito linguístico geral por tratarmos de questões específicas da língua. Essa apresentação se faz necessária para situar o leitor acerca do que se espera dos acadêmicos do curso em questão.

Quadro 1.2 - Níveis Comuns de Referência B1e B2: Escala Global

<b>Utilizador independente</b>	<b>B1</b> - deve ser capaz de	<ul style="list-style-type: none"> <li>compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</li> </ul>
	<b>B2</b> - deve ser capaz de	<ul style="list-style-type: none"> <li>compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>expressar-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.</li> </ul>		

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 49.

Em se tratando do âmbito linguístico geral, o QECR apresenta os seguintes níveis e descritores:

Quadro 1.3 - Níveis Comuns de Referência B1e B2: âmbito linguístico

<b>Utilizador independente</b>	<b>B1</b> - deve ser capaz de	<ul style="list-style-type: none"> <li>ter um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e expressar o seu pensamento sobre assuntos abstratos ou culturais, tais como a música ou o cinema.</li> </ul>
--------------------------------	-------------------------------	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>possuir meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocações sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e atualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.</li> </ul>
	<b>B2</b> - deve ser capaz de	<ul style="list-style-type: none"> <li>exprimir-se com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>utilizar um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.</li> </ul>

Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 158.

Adotar o QECR como referencial, para elaboração dos procedimentos didáticos aqui propostos, exige, evidentemente, adaptações necessárias à realidade contextual na qual o público-alvo do PEF e da SDF estão inseridos, ou seja, levar-se-á em consideração as necessidades do aprendente e seu contexto sociocultural. Deste modo, pretendemos que o ensino-aprendizagem de PLE se vincule à prática social e que contribua para o desenvolvimento pessoal e cultural dos aprendentes/acadêmicos.

---

## CAPÍTULO 2 - FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO E ENSINO

---

*"Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende."*<sup>12</sup>

*João Guimarães Rosa*

*" A linguagem evoluiu para satisfazer necessidades humanas, e a forma com que é organizada é funcional em relação a essas necessidades".*

*(HALLIDAY, 1994, p. xiii, tradução nossa)*

Neste capítulo, apresentamos alguns princípios funcionalistas basilares para o ensino de PLE. Pretende-se, assim, evidenciar a corrente teórica a qual se filia esta pesquisa, além de mostrar a aplicabilidade do referido aparato teórico ao ensino de PLE.

Com base nesse aparato teórico, faremos uma pequena amostra de como a abordagem funcionalista pode auxiliar o ensino da morfologia do PB para o ensino superior em contexto italiano, mais especificamente a partir da unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, ofertada no Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, da Unisalento.

O PEF e a SDF foram elaborados a partir de princípios funcionalistas e das diretrizes do QECR, de maneira a atender os objetivos formativos propostos para o curso e para unidade curricular em foco nesta pesquisa.

Os instrumentos de ensino aqui propostos têm como base uma concepção de língua dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento de interação e dependente do contexto de produção, da interpretação dos agentes e das intenções comunicativas para ser efetivamente analisada e compreendida. Portanto, a base teórica desta Tese é de orientação funcionalista, configurada nos trabalhos da LSF (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), Halliday (1973); autores que inspiram os trabalhos de Neves (2010, 2011, 2013); Casseb-Galvão (2011) e Bagno; Casseb-Galvão (2017) entre outros.

Para atingirmos nosso objetivo, apresentamos alguns conceitos e princípios da Abordagem Sistêmico-funcional, baseando-nos em Halliday (1973; 1994) e em

---

<sup>12</sup> Parafraseado por Paulo Freire (1996): "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Casseb-Galvão (2011). Para o tratamento teórico das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, apoiamo-nos em Franchi (2006).

Este capítulo está dividido em quatro subseções organizadas da seguinte maneira: Considerações gerais; o Funcionalismo Linguístico; o Modelo sistêmico-funcional de Halliday e o ensino; a Linguística Funcional e os gêneros discursivos.

## 2.1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para o desenvolvimento dos procedimentos de ensino, aqui propostos, há que se buscar uma orientação linguística que favoreça uma investigação da língua em uso, que busque conhecimentos mais amplos sobre a estrutura e o funcionamento da língua a fim de tornar o ensino mais reflexivo e mais produtivo. Para dar conta de tamanha complexidade, consideraremos uma base sócio discursiva para o processo de ensino e aprendizagem do PB como língua estrangeira, por isso optamos pelo funcionalismo clássico como perspectiva teórica que fundamentará este trabalho.

A riqueza epistemológica que caracteriza o Funcionalismo se mostra por meio de sua aplicabilidade à análise de diferentes fenômenos linguísticos, que vão desde a constituição do léxico e da gramática, passando pelas questões relativas ao uso e ao ensino da língua em diferentes modalidades, e pelos aspectos sócio-históricos envolvidos nas escolhas discursivas. Diante disso, tal opção teórica dá-se por encontrarmos no funcionalismo clássico as bases que julgamos adequadas para nossa investigação tendo em vista que as postulações teórico-metodológicas propostas e/ou referendadas por vários linguistas adeptos ao Funcionalismo se coadunam às nossas expectativas a respeito do ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, por priorizarem a interação, a funcionalidade e a diversidade. Além disso, essa perspectiva teórica apresenta pontos de convergência com a proposta do QECR, documento que parametriza e propõe diretrizes de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na Europa.

Casseb-Galvão e Neves (2017, p. 10) salientam que há urgência em se repensar as orientações teórico-metodológicas dos profissionais da Língua Portuguesa tendo em vista a adoção de uma perspectiva sociointeracionista da língua, conforme se observa no fragmento a seguir:

É necessário apresentar e discutir orientações teórico-metodológicas que possam fomentar a prática docente, em especial, a dos profissionais da língua portuguesa, trazendo a essa nova realidade, orientações para o encaminhamento do ensino de gramática, análise linguística e produção

textual, no intuito de a língua(gem), utilizadas na ação docente, ser conduzida por reflexões e por princípios de que a língua é sociointeracionalmente constituída.

As autoras, amparadas na abordagem funcionalista clássica, orientam que as contribuições ao ensino de língua portuguesa devem surgir da aplicação efetiva de metodologias, que priorizem o estudo da língua/linguagem, enviesado pela ótica interacionista e dialógica.

O Funcionalismo linguístico rejeita uma “concepção de língua estática” e propõe uma concepção de língua mais dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento dos agentes das intenções comunicativas. Antunes (2003) corrobora esse pensamento, ao afirmar que língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos.

Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 84) ponderam o que se espera de uma abordagem para o ensino da língua a partir da concepção funcionalista:

A proposta de ensino de língua numa vertente funcionalista objetiva trabalhar questões linguísticas com base em seus propósitos discursivo-pragmáticos, vinculados a práticas sociais situadas. Essa proposta consubstancia-se nas atividades de análise e reflexão sobre a língua, por meio das quais se aprimoram as capacidades de compreensão e expressão dos alunos, ou seja, sua competência comunicativa.

Observa-se, assim, que o aparato teórico funcionalista fundamenta um ensino de língua em uma perspectiva interacionista e prima pelo seu caráter dialógico. Alguns de seus princípios acerca do funcionamento da linguagem podem ser eficientemente aplicados como suporte para metodologias de ensino, pois o arcabouço teórico-funcionalista ultrapassa a descrição linguística e destaca-se por uma multiplicidade de aplicação. Assim, entre as postulações funcionalistas, explicitamos, a seguir, aquelas noções que entendemos “basilares”, no sentido de contribuir efetivamente para um ensino de base sociointeracionista e dinâmica, que se efetiva nas trocas e nas interações linguísticas de conhecimentos sociais, estimulando o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas do aluno/acadêmico.

O ensino de língua precisa promover uma reflexão crítica sobre a língua e suas variedades, explicitando as relações existentes entre usos da linguagem e a construção de sentido do texto, que é construído a partir dos inúmeros recursos possibilitados pela língua, em todos os seus planos - fonológico, morfológico,

sintático, semântico, pragmático e níveis - lexical, frasal, textual-discursivo. Nesta tese, consideraremos, como princípios que sustentam esse olhar para as diferentes funções que uma forma pode exercer, os seguintes aspectos:

- i. as 'escolhas', que são colocadas em primeiro plano em oposição às outras disponíveis no sistema, revelam a forma como as pessoas usam a linguagem como expressão e interação.
- ii. as línguas estão sempre emergindo e sujeitas às pressões de uso devido a uma fluidez linguística. Logo, é no âmbito de uma comunidade de fala, socialmente constituída, que se vislumbra o processo a partir do qual são observados novos usos, ou seja, as expressões linguísticas só fazem sentido por meio da interação verbal entre os interlocutores.
- iii. a forma dos enunciados não é entendida independente de suas funções.
- iv. a língua é internamente estruturada como um organismo dentro do qual subsistemas se hierarquizam.

Considerando os postulados anteriores, e com base em Duarte e Casseb-Galvão (2014) e em Casseb-Galvão e Duarte (2018), consideramos a perspectiva funcionalista clássica da linguagem produtiva para embasar o ensino da morfologia do PB a partir de um programa de ensino e de uma sequência didática de base teórica funcionalista.

Tendo em vista o objetivo deste capítulo, cabe promover uma incursão mais específica em princípios funcionalistas relevantes para subsidiar a elaboração dos procedimentos pedagógicos que aqui propomos.

## 2.2 O FUNCIONALISMO LINGUÍSTICO

Caracterizar o Funcionalismo não é uma tarefa fácil, "o que se pode afirmar e defender, na verdade, é que, dentro do que vem sendo denominado - ou autodenominado - 'Funcionalismo', encontram-se modelos teóricos muito diferentes" (NEVES, 2018, p. 15). Segundo Mackenzie (2016), devido ao reconhecimento de um conjunto de assunções compartilhadas justificam o abrigo de todas elas sob o rótulo de funcionais. Nesse conjunto de assunções está o princípio de que a organização do sistema linguístico é explicada a partir de motivações de natureza pragmático-discursiva; é o uso que determina a organização linguística, sendo imprescindível, à análise, a consideração da situação comunicativa: os interlocutores, suas intenções, o contexto discursivo.

Conforme Neves (1997), apesar de tais princípios estarem na base de qualquer abordagem de cunho funcionalista, há que se reconhecer a existência de diferentes graus no que diz respeito à relação entre forma e função. Kuno (1987) afirma que há modelos conservadores, que admitem a inadequação de abordagens formalistas/estruturalistas sem, contudo, reanalisar a estrutura. Existem modelos moderados que, além de mostrar as inadequações do formalismo/estruturalismo, apresentam uma análise funcional da estrutura linguística (DIK, 1989, 1997b; HALLIDAY, 1985; obras mais recentes de GIVÓN, 1984, 1990, 1993; VAN VALIN, 1990); podem-se inserir nessa vertente, atualmente, os trabalhos de Hengeveld e Mackenzie (2008). Por fim, há modelos extremos, que não pressupõem a sistematicidade da língua, sendo as regras definidas apenas em termos funcionais, no nível textual, sem haver restrições sintáticas (Thompson, 1987; Givón, 1979a; Garcia, 1979).

Neste trabalho, adota-se uma postura moderada, em que forma e função estão em constante relacionamento. Seguindo essa vertente, têm grande destaque os trabalhos de Halliday, com o modelo sistêmico-funcional (1967-1968, 1973), Dik, com a Gramática Funcional (1989, 1997), e Hengeveld e Mackenzie (2008), autores da recente teoria da Gramática Discursivo-Funcional. A opção por uma postura moderada na análise funcional da língua justifica-se por se admitir sua “maleável” sistematicidade, visto que as situações de uso da língua apresentam regularidades.

Apesar da dificuldade de caracterizar essa perspectiva teórica, Neves (1994), retoma o pensamento de Martinet (1978), que aponta, como objeto da verdadeira linguística, a determinação do modo como as pessoas conseguem comunicar-se pela língua. Assim, a autora enfatiza que

qualquer abordagem funcionalista de uma língua natural, na verdade, tem como questão básica de interesse a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente. Todo o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame, pois, a competência comunicativa. Isso implica considerar as estruturas das expressões linguísticas como configurações de funções, sendo cada uma das funções vista como um diferente modo de significação na oração (NEVES, 1994, p.109).

Tal afirmação deriva do fato de que o funcionalismo está estritamente ligado aos propósitos da Escola Linguística de Praga, que concebiam a linguagem articulada como um sistema de comunicação, centrada em seus usos e funções. Decorrente

desse entendimento, Neves (2018) afirma que, ao tratar a língua natural a partir de uma abordagem funcionalista, a questão básica de interesse é a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, ou seja, a verificação do modo como os usuários interagem linguisticamente com eficiência.

Acerca da diferenciação do Funcionalismo e de outras abordagens formalistas, Neves (2018, p. 15) afirma:

O funcionalismo difere das abordagens formalistas – estruturalismo e gerativismo – primeiro por conceber a linguagem como instrumento de interação social e, segundo, porque seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso. O funcionalismo admite que um grande número de fenômenos linguísticos é o resultado da adaptação da estrutura gramatical às necessidades comunicativas dos usuários da língua. Se a função mais importante da língua é a contínua interação entre as pessoas, que se alternam como falantes e ouvintes, essa função deve, de algum modo, condicionar a forma do código linguístico.

A língua representa um sistema relativamente instável devido à sua natureza funcional, ou seja, atrelada às intenções dos falantes. Corroborando tal pensamento, Furtado da Cunha e Tavares (2016, p. 16) afirmam que “não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos linguísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar”. Assim, na teoria da Gramática Funcional, “uma língua é, em primeiro lugar, conceituada como um instrumento de interação social entre seres humanos, usada com a intenção de estabelecer relações comunicativas” (DIK, 1989, p.3)<sup>13</sup>.

Para o Funcionalismo linguístico, não há nítidas fronteiras teóricas ou metodológicas entre a sintaxe, a organização semântica e pragmática, mas, ao contrário, as consideram dimensões interdependentes, ainda que se possam separá-los para efeito didático e analítico. Segundo Cunha e Costa (2009), o conhecimento de mundo do falante não é separado do seu conhecimento linguístico, havendo, portanto, um paralelismo entre categorização conceptual e a categorização linguística. No paradigma funcional, o sistema linguístico não é autônomo e inacabado, mas sim dinâmico, estando em constante transformação. Sendo assim, as expressões

---

<sup>13</sup> No original: “a language is in the first place conceptualized as an instrument of social interaction among human beings, used with the intention of establishing communicative relationships”.

linguísticas só fazem sentido por meio da interação verbal entre os interlocutores. Para nosso estudo, esse princípio é pertinente, uma vez que propomos o estudo da morfologia do PB a partir de contexto reais de uso por meio da literatura de João Guimarães Rosa. Além disso, há uma confluência desse princípio com o que é proposto pelo QECR, quando esse documento afirma que os aprendentes/utilizadores são considerados atores sociais que utilizam a língua em diversos domínios sociais. Assim, conforme Neves (2018, p. 15), o funcionalismo é "uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se a uma teoria global de interação social".

Casseb-Galvão (2011, p.19) compartilha dessa visão:

Uma abordagem funcionalista tem sua atenção voltada para o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que equivale a uma concepção de modelo linguístico em que se considera os aspectos pragmáticos, além dos sintáticos-semânticos, ou ainda, um modelo que reconheça na linguagem a manifestação do dinamismo das relações sociais.

Nessa esteira, Casseb-Galvão e Neves (2017) enfatizam que a perspectiva funcionalista clássica da linguagem se configura na análise da língua em uso, em seu contexto real, dinâmico e funcional, e considera estarem imbricados no processo interativo o contexto, a seleção e a organização de itens lexicais, além dos princípios relativos à intencionalidade e às bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores.

Depreende-se daí, conforme Neves (2002, p. 268-269) os seguintes princípios funcionalistas:

- i.a língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVÓN, 1995);
- ii.os níveis linguísticos são integrados (DIK, 1978, 1980, 1989a; Givón, 1984; Hengeveld, 2005);
- iii.a gramática organiza, em alguns conjuntos, opções de uso, e o falante procede as suas escolhas fazendo seleções simultâneas (HALLIDAY, 1973b, 1994, 2004);
- iv.a gramática é susceptível às pressões do uso (DU BOIS, 1993a);
- v.a gramática resolve-se no equilíbrio entre forças internas e forças externas ao sistema (DU BOIS, 1985).

Em convergência com essa perspectiva teórica, o QECR advoga que o processo de ensino de língua aprendizagem deve proporcionar a aquisição e a aprendizagem de diferentes elementos, estratégias e competências que conduzam à construção da competência comunicativa a partir de contextos reais de usos da língua. Encontramos, aqui, portanto, um forte ponto de harmonia entre a proposta do Quadro e o funcionalismo linguístico, uma vez que ambos argumentam a favor de uma linguística baseada no uso, considerando a língua do ponto de vista do contexto linguístico e da situação extralinguística.

A partir dessa perspectiva, interessa-nos a morfologia, considerada aqui como “o estudo da estrutura interna da palavra e/ou de suas variações de forma” (BASÍLIO, 1999, p. 54), tal como já foi dito, embora não haja unanimidade entre os linguistas com relação ao conceito de palavra, dada a dificuldade em se apresentar uma definição que contemple em si tudo o que o termo significa, a morfologia trata da palavra, da estrutura, da formação e da classificação dos vocábulos de uma língua. A morfologia apresenta seus próprios elementos mínimos e o conhecimento desses elementos permite, ao usuário da língua, compreender palavras nunca ouvidas anteriormente, favorecendo a interação. A partir dessas formulações teóricas, poderíamos considerar que o estudo e conhecimento acerca das formações morfológicas, inseridas nos conhecimentos gramaticais, são imprescindíveis para que um estrangeiro, aprendiz de Português, consiga uma competência comunicativa mínima.

O Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica* (Lb19) propõe o estudo de aspectos linguísticos por meio da Literatura, ou seja, a partir de textos que mostram a língua em uso, o que caracteriza uma perspectiva funcionalista do estudo da língua. Diante disso, pretende-se potencializar o ensino da morfologia do PB a partir de uma experiência sensível com a literatura de João Guimarães Rosa. Rejeita-se, portanto, um ensino de Morfologia voltado tão somente para o reconhecimento e classificação de estruturas e processos morfológico, e propõe-se um ensino pautado em usos concretos da língua, em situações reais de interação.

Em vistas disso e diante dos diferentes modelos teóricos funcionalistas, optamos pelo modelo sistêmico-funcional de Halliday (1967-1968, 1973), por entender que esse modelo oferece subsídio teórico-metodológico para tratarmos do ensino de morfologia do PB como língua estrangeira.

Nesse sentido, há um ganho efetivo para o ensino de PB como língua estrangeira, em termos de Cunha e Costa (2009, p. 68), ao considerarmos uma

concepção funcional da gramática, “como uma estrutura emergente, maleável, sujeita às determinações do discurso”. Trata-se de uma orientação que enfatiza o que Halliday (2004) preconiza e chama de *ensino produtivo* da língua, no qual se dá enfoque ao aprimoramento das habilidades no trato linguístico.

### 2.3 O MODELO SISTÊMICO-FUNCIONAL DE HALLIDAY

Nesta seção, objetivamos apresentar um breve panorama da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), baseado nas concepções de Halliday (1967-1968, 1973) e como essa perspectiva teórica propõe o trabalho com o texto, com o gênero e com a dimensão morfológica, via estrato lexicogramatical.

Entre as possíveis aplicações da teoria sistêmico-funcional apontadas por Halliday (1985), algumas são destacadas por Ghio e Fernandez (2008, p. 12-13), entre as quais focamos os seguintes aspectos: (i) compreender os textos literários e a natureza da arte verbal; (ii) compreender a relação entre linguagem e cultura e entre linguagem e situação e (iii) ajudar no aprendizado de línguas estrangeiras.

A fim de entender como as pessoas utilizam a língua para agir na vida social e expressar significados, os estudos em LSF fazem uso do texto como unidade de análise, ou seja, essa perspectiva teórica busca identificar as estruturas de linguagem específica que contribuem para o significado de um texto. Esses aspectos são fundantes na elaboração dos instrumentos pedagógicos que propomos, pois, conforme solicitado no perfil esperado do *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*, espera-se a formação de um indivíduo capaz de interagir nas mais diversas situações de uso da linguagem, as quais emergem da existência humana. Nesse sentido, o texto ganha relevância, pois, segundo Marcuschi (2002), a comunicação verbal ocorre inevitavelmente por meio de textos e de gêneros.

Para melhor compreensão dessa perspectiva teórica, destacamos as noções de gramática, língua e sistema, a linguagem na interação social, a visão estratificada de língua para a realização de significados, bem como a noção de metafunção, que assenta os significados realizados pela linguagem via interrelação texto e contexto. O que se busca com essa breve introdução da LSF é mostrar como sua teoria fornece ferramentas úteis para se analisar qualquer instância de interação linguística em um contexto de comunicação, identificando elementos linguísticos e sintáticos que são funcionais para fins específicos nesse uso da língua.

A teoria sistêmica é o cerne da gramática funcional de Halliday, que se baseia na teoria de John Rupert Firth, chamada por Robins (1964 *apud* NEVES, 2004) de “neo-firthiana. Mathiessen (1989, *apud* Neves, 2004, p. 58) salienta que, na base da teoria de Halliday, é notável o funcionalismo etnográfico e o contextualismo desenvolvidos por Malinowski nos anos 1920. Por ter sido aluno de John Rupert Firth (1890-1960), Halliday recebeu uma decisiva influência em seu trabalho da linguística *firthiana* da tradição etnográfica de Boas-Sapir-Whorf e do funcionalismo da Escola de Praga.

Segundo Neves (2004), o modelo de Halliday vem sendo elaborado há mais de 30 anos. A *Scale-and-category theory* é a primeira versão da teoria sistêmico-funcional, estabelecida por Halliday (1961), ampliada com a teoria das metafunções (HALLIDAY, 1967-1968, 1973), depois revista e ampliada, com proposição de base paradigmática (HALLIDAY, 1996).

A Linguística Sistêmico-Funcional volta-se para a compreensão das relações entre texto e contexto. Segundo Eggins (1994), as obras de Halliday analisam como a língua é estruturada para o uso em diferentes contextos sociais, e têm propiciado o desenvolvimento de uma linguística com caráter de ciência social aplicada, cujo cerne apoiando-se sempre em dados linguísticos reais.

Segundo Halliday (1970, 1973a, 1973b), a Linguística Sistêmico-Funcional tenta explicar fatos intrínsecos à língua. Nesse sentido, reconhece-se que a organização interna da língua reflete as múltiplas funções que a ela exerce e a investigação da estrutura linguística mostra as necessidades a que a língua serve. Essa proposta, iniciada nos estudos de Halliday nas décadas de 1960 e 1970, é sistêmico-funcional porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados de que o falante faz uso (base funcional) para produzir significados (base semântica) em situações de comunicação.

O modelo da LSF vê a gramática como um sistema de escolhas potenciais não-arbitrariamente motivadas, por isso é considerado sistêmico. É também um modelo funcional porque procura mostrar as implicações comunicativas de uma seleção dentro de um desses sistemas, correlacionando a interpretação dos textos, do sistema e dos elementos constituintes das estruturas linguísticas. Seu objetivo é determinar as funções das categorias linguísticas, por meio de um modelo de descrição e análise linguística funcional. Nesse sentido, Halliday (2004), propõe uma teoria extrínseca e intrínseca das funções da linguagem, na qual “a multiplicidade funcional se reflete na

organização interna da língua, e a investigação da estrutura linguística revela, de algum modo, as várias necessidades a que a língua se serve” (NEVES, 2004, p.12).

Nessa perspectiva, a gramática é vista como “o mecanismo linguístico que liga as seleções significativas, derivadas das várias funções da linguagem, umas às outras.” (HALLIDAY, 1973, p. 364), ou seja, a gramática organiza as opções em alguns conjuntos dentro dos quais o falante faz seleções simultâneas, seja qual for o uso que esteja fazendo na língua. Assim, é considerada a base na qual significados são criados; a unidade central de processamento da linguagem.

Neves (2004, p. 60), afirma: “uma gramática sistêmica é, acima de tudo, paradigmática, isto é, coloca nas unidades sintáticas apenas a realização, reservando, para o nível abstrato e profundo, as relações paradigmáticas”. Nessa perspectiva, entende-se que todos os sistemas de significado em potencial, modificam-se a partir das necessidades dos falantes de uma dada sociedade.

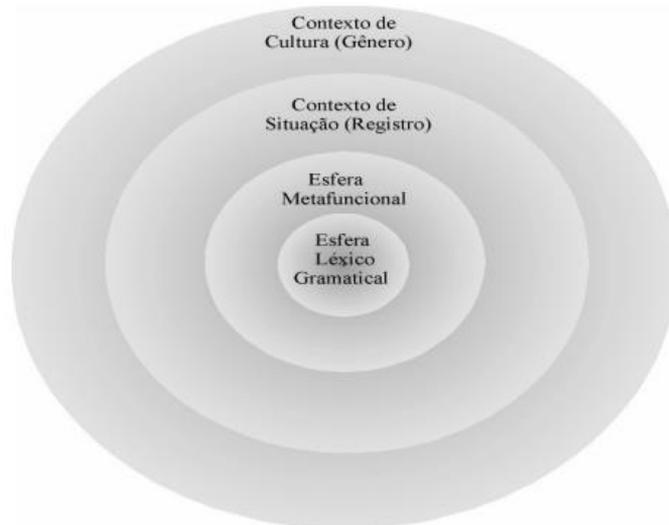
Halliday e Matthiessen (2004) entendem a língua organizada em dois eixos: o sintagmático (o nível da estrutura) e o paradigmático (o nível das escolhas), contudo, a abordagem sistêmica dá prioridade teórica às relações de escolhas feitas nos sistemas da língua, ou seja, é no eixo paradigmático que Halliday desenvolve a teoria da LSF. Assim, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p.23), “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha”.

Na abordagem hallidayana, a “*system network*” (rede sistêmica) é formada em torno de dois sistemas que se inter-relacionam: o sistema de dados do contexto social, que se divide em contexto de situação e em contexto cultural; e o sistema linguístico, por meio dos quais a linguagem é organizada. O sistema de dados do contexto social/ contexto de situação/contexto cultural é formado por três variáveis situacionais: *campo*, que diz respeito à atividade social que está sendo desenvolvida quando se usa a língua; *modo*, que se relaciona à forma de comunicação, fônica ou gráfica, falada ou escrita; e *relações* que trata dos papéis sociais de cada falante: são essas variáveis que permitem analisar a categoria registro, usada por cada falante em uma determinada situação social.

Halliday (2013, p.169) afirma que o *contexto de cultura* é o fim do *sistema do contexto de situação*, havendo apenas um único estrato relacionado por instanciação, no qual se situam gênero e registro, em vez de dois estratos separados como propõe Martin (1992, p. 496). Em outras palavras, o contexto de cultura define o potencial, as

possibilidades; e a escolha real entre essas possibilidades ocorrem em um dado contexto de situação. Halliday apresenta seu Complexo Sistema Funcional da seguinte maneira:

Figura 2.3 – Complexo Sistêmico Funcional de Halliday



Fonte: SANTOS, 2014, p. 170.

Segundo Halliday (2004), em um primeiro momento, os falantes fazem escolhas no nível do campo, modo e relações. Essas escolhas possibilitam a realização de outras escolhas no sistema linguístico, permitindo que o usuário de uma determinada língua “escolha” como os significados serão expressos.

A categoria *registro* é entendida por Halliday (1978, p. 110)<sup>14</sup> “como a configuração de recursos semânticos que o membro de uma cultura tipicamente associa a um tipo de situação. É o potencial do significado que é acessível num dado contexto social”, essa conceituação é dada a partir da estreita relação entre o uso da língua e a finalidade social desse uso. Segundo Matthiessen (2013), os usos do termo ‘registro’ por Halliday (1978: 111) apresentam dois aspectos fundamentais: “(i) registro é uma variedade semântica da língua, sendo uma categoria linguística instanciada pelo texto; (ii) registro é uma variedade funcional das línguas associada a um tipo de situação”.

Confome Halliday (1978), nesse modelo de registro há três estratos, que são propostos do mais abstrato para o mais concreto. O *estrato semântico*, é realizado

<sup>14</sup> “can be defined as the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a type of situation. It is the potential of meaning that is accessible in a given social context” (HALLIDAY, 1978, p. 110).

pelo *estrato léxico-gramatical*, que é realizado pelo estrato *fonológico/grafológico*. Ao produzirem textos, os falantes/escritores realizam metafunções expressas lexicogramaticalmente, construindo assim, o significado por meio de suas escolhas no sistema linguístico. Esse nível do sistema linguístico é nominado por Halliday (1994) e Sinclair (1987) por *léxico-gramática*, que envolve o vocabulário e a gramática. Interessa-nos esse nível, pois é nele que é possível observar o funcionamento das estruturas morfológicas como produtoras de significado.

Ao discutir esse nível do sistema linguístico, Halliday (2008, p. 3, tradução minha) propõe que a relação entre léxico e gramática deve ser observada a partir de um contínuo, conforme se destacou:

Sempre foi claro que o léxico e a gramática formavam um contínuo, ou uma escala de gradação contínua, portanto nós estávamos sempre vendo movimento ao longo do contínuo; e esse poderia ser um movimento em quaisquer das direções: do léxico para a gramática, mas também da gramática para o léxico.<sup>15</sup>

Em *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday apresenta os postulados e as ferramentas necessárias para a análise de textos. Ele descreve como as três metafunções se realizam na estrutura da linguagem e na estrutura de uma oração (como unidade de análise). O subsistema semântico relaciona-se ao significado das orações (*Clauses*) e se organiza em três metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Halliday (1967-1968, 1973) apresenta a metafunção ideacional considerando a oração como representação (*clause as representation*), a metafunção interpessoal como troca (*clause as exchange*) e a metafunção textual como mensagem (*Clause as message*).

Neves (2004, p.61) apresenta a realização das metafunções na oração, conforme quadro a seguir:

---

<sup>15</sup> "It was always clear that lexis and grammar formed a continuum, or cline, so we were always seeing movement along the cline; and this could be a movement in either direction: from lexis into grammar, but also from grammar into lexis" (HALLIDAY, 2008, p. 3, tradução minha).

Quadro 2.4 - Redes sistêmicas correlacionadas com as metafunções da linguagem

<b>SISTEMA</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>ESPECIFICAM:</b>	<b>CODIFICAM:</b>
Transitividade	Ideacional	Papéis (ator, meta, etc.)	Representação do mundo
Modo (modalidade)	Interpessoal	Funções (sujeito, complemento etc.)	Troca
Tema (informação)	Textual	Relações (dentro do enunciado, entre enunciado e situação).	Mensagem

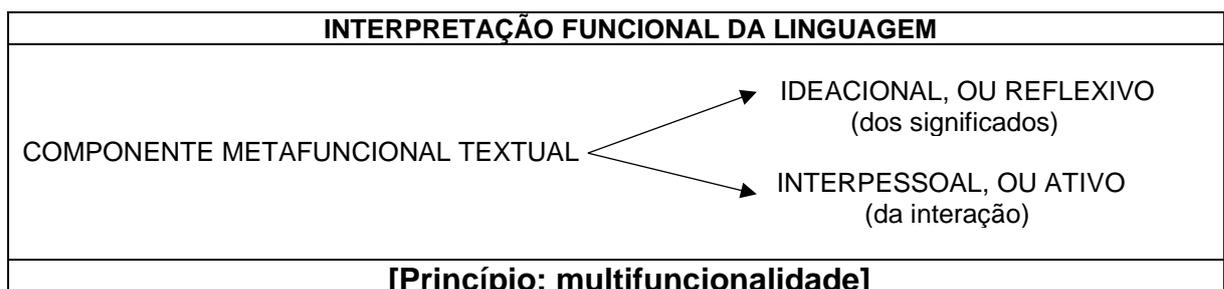
Fonte: NEVES, 2004: 61

As diferentes redes sistêmicas correlacionadas com as metafunções da linguagem - o sistema de *transitividade*, o sistema de *modo* (do qual deriva o de *modalidade*), o sistema de *tema e de informação* -, codificam diferentes espécies de significados. Neves (2004, p. 60) analisa como esses diferentes sistemas se articulam e contribuem para a construção do significado:

O sistema de *transitividade*, especificando os papéis dos elementos da oração, como “ator”, “meta”, etc., codifica a experiência do mundo e liga-se, pois, à função ideacional; o sistema de *modo*, especificando funções como “sujeito”, “predicador”, “complemento”, “finitude”, diz respeito aos papéis da fala, e liga-se, pois com a função interpessoal; os sistemas de *tema e informação*, especificando as relações dentro do próprio enunciado, ou entre o enunciado e a situação, dizem respeito à função linguisticamente intrínseca, a função textual.

Como se observa, a perspectiva Hallidayana de modelo sistêmico-funcional “se enquadra numa gramática sistêmica que se interpreta metafuncionalmente” (NEVES, 2004, p. 59). Neves (2002) esquematiza esses dois propósitos como se observa no esquema a seguir:

Quadro 2.5 - Esquema de Interpretação Funcional da linguagem



Fonte: Neves, 2002, p.164

Halliday (1985, 2004) estabeleceu um ponto importante ao relacionar um modelo de linguagem que pode ser naturalmente relacionado à organização do contexto com significados ideacionais - fontes para construção de conteúdo - usados para construir o campo (a ação social); significados interpessoais - fontes para interação - usados para negociar as relações (o papel da estrutura); significados textuais - fontes para organização textual - usados para desenvolver o modo (a organização simbólica).

Casseb-Galvão (2011) pautando-se na teoria das metafunções de Halliday, propõe o reconhecimento de diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva a serem consideradas no ensino de língua portuguesa. Ampliando a proposta de Halliday (1967-1968, 1973), a autora propõe que o componente interpessoal pode ser analisado a partir de dois principais níveis da organização sócio discursiva: o *nível macro* e o *nível micro*. Para a autora, há subsistemas que estão a serviço dos textos, os quais se organizam em dimensões linguístico-discursivas. Nesta Tese, interessa-nos a dimensão semântica proposta por Casseb-Galvão (2011), perceptível tanto no nível da palavra quanto no nível da frase. Tal interesse se dá por esta dimensão ser responsável, entre outros aspectos, pela escolha lexical, cerne desta Tese. A proposta de Casseb-Galvão (2011) e como ela subsidiará a proposição de nossos instrumentos pedagógicos serão apresentados na próxima seção.

#### 2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E OS GÊNEROS DISCURSIVOS-TEXTUAIS

É por meio do texto, conforme demonstra Halliday (1973), em seu modelo de análise funcional da linguagem, que as funções de conhecer o mundo e de interagir com o outro se materializam. Logo, é pela função textual que a língua se atualiza via gêneros discursivos-textuais, ou seja, o gênero é a esfera da atividade interativa. A partir dessa consideração temos o seguinte paradigma funcional em relação à língua: texto como unidade básica de estudo. Assim, uma sequência didática funcional parte do uso linguístico e é nesse sentido que o texto é a unidade mínima de análise e um dos princípios funcionais também recrutados aos nossos propósitos.

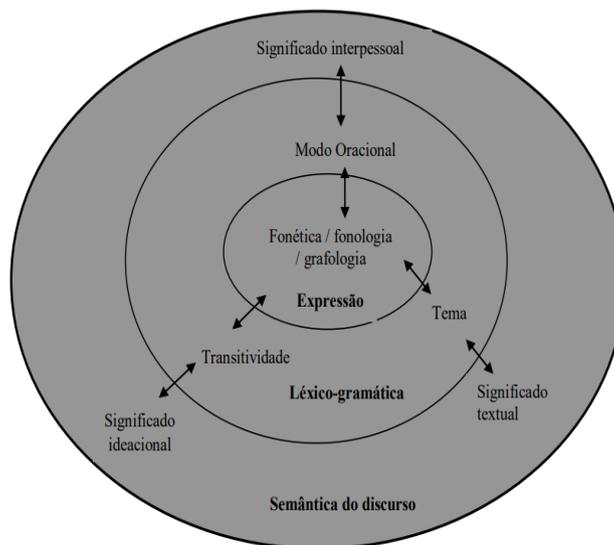
Halliday (1973) define texto como uma linguagem em operação e atribui a função textual a responsabilidade de organizar e contextualizar as unidades

linguísticas. A esse respeito, Neves ([2006] 2013, p. 15) acrescenta que “colocar como foco de observação a construção do sentido do texto é desvendar o cumprimento das funções da linguagem, especialmente entendido que elas se organizam regidas pela função textual”.

Nesse contexto teórico, a língua é tida como um agir social e histórica que, ao se realizar, também constitui a realidade. Assim, privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Como já foi dito, a linguagem é vista pela Linguística Sistêmico-Funcional como um sistema semiótico complexo com vários níveis ou estratos. Na investigação da multifuncionalidade, entrecruzam-se funções e níveis de análise que se conjugam para constituir o texto, conforme apresentado na figura a seguir:

Figura 2.5 – Relação dos significados e estratos da língua



Fonte: Halliday (1994); Eggins (1994); Halliday e Mathiessen (2004)

Como se observa, a estrutura da linguagem é dividida em microestruturas, chamadas pelos autores de estratos, e cada um tem funções específicas que se complementam para realizar a composição da linguagem, o seu produto final, o texto. A fonética/fonologia e a grafologia são, respectivamente, as microestruturas dos sons e a suas representações gráficas. A léxico-gramática é a estrutura na qual se organizam as palavras, compondo uma espécie de arranjo, que significa, de modo mais claro, as frases ou o sistema de fraseado. A gramática e o vocabulário pertencem ao mesmo estrato, sendo considerados dois polos de um contínuo, por isso chamado

léxico-gramática. A semântica, por sua vez, resulta dessas duas microestruturas, ou seja, o significado na sua forma mais estrita ou mais abrangente. O estrato léxico-gramática é evidenciado nesta tese uma vez que é nele que se observa como os aspectos morfológicos de uma língua contribuem para a semântica do discurso. Investigar, portanto, a constituição do texto nos estratos lexicogramatical e semântico-discursivo, logra aprendizagens no nível da compreensão e também da produção.

Na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, apesar de o gênero ser operacionalizado via sistema linguístico, o gênero se situa fora do sistema linguístico. Para o Halliday (1978), o gênero representa a projeção de uma estrutura semiótica de nível superior, tendo em vista o fato de todo e qualquer discurso conter uma estrutura genérica.

Defende-se que, para o ensino, as teorias de gênero discursivo e gênero textual se completam e possibilitam um tratamento dos gêneros como objetos de ensino. Para isso, optamos por organizar a SDF a partir do gênero discursivo-textual, o que possibilitará aos acadêmicos que estudam o PB como língua estrangeira o domínio da capacidade de usar essa língua em diferentes e variadas situações de interação de maneira reflexiva e consciente.

Uma orientação decorrente do reconhecimento de que as metafunções (HALLIDAY, 1967-1968, 1973) viabilizam os significados linguisticamente representados e que há diferentes dimensões da organização linguístico discursiva, tal qual proposta por Galvão (2011), auxilia na operacionalização do ensino baseado na noção de gêneros, o que, conseqüentemente, também pode contemplar a demanda pelo desenvolvimento de competências diversas.

Nesse contexto, percebemos o quanto o princípio das metafunções apresenta um caráter articulador fundamental, pois pode ser suporte e operacionalizar atividades linguísticas desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo as diferentes dimensões da organização linguístico-discursiva. Isso viabiliza um ensino produtivo, baseado na noção de gênero discursivos-textuais, conforme prevê Casseb-Galvão (2011).

Diante disso, apontamos algumas premissas funcionalistas, segundo Casseb-Galvão (2011), que orientam a proposta de trabalho com os gêneros discursivos-textuais adotada nesta tese:

- i. na gramática das línguas, a sintaxe se realiza via semântica e é acionada por motivações pragmáticas;

ii.a pragmática é a dimensão que atualiza o contrato socio interacional dos usuários da língua.;

iii.a língua se atualiza via gêneros discursivos, ou seja, o gênero é a esfera da atividade interativa. Logo, a gramática está a serviço dos gêneros discursivos.

Nesse sentido, uma proposta funcionalista para o ensino de língua via gêneros discursivo-textuais implica reconhecer e explorar as dimensões linguísticas de um texto, nos níveis semântico, sintático e pragmático. Para tal, consideramos a postulação de que “a língua se constitui como evento de interação e como expressão do conteúdo, a partir da qual é possível observar diferentes dimensões interativas visíveis nos gêneros discursivos” (CASSEB-GALVÃO, 2011, p.1).

A respeito desse propósito, Casseb-Galvão (2011, p. 2) comenta:

Além da função textual, que operacionaliza os componentes interpessoal e ideacional (representacional, informacional da linguagem), prevê-se a organização linguística a partir de subsistemas que estão a serviço da produção de efeitos de sentidos nos textos; os textos, por sua vez, têm uma organização intra e inter oracional que está a serviço da expressão de um conteúdo.

Casseb-Galvão (2011) enfatiza que, assim como a gramática, a organização de um texto também se constitui em níveis e pode ser analisado, observando-se o princípio de que a sintaxe se realiza via semântica e é acionada por motivações pragmáticas. Essa postulação advém da concepção de linguagem adotada pela autora, como atividade sócio-histórica, enunciativamente condicionada à ideia de fluidez, de motivações cognitivas e ao contexto de uso, codificando, assim, as relações representacionais e as relações interpessoais. Essas relações, orientadoras das metafunções de Halliday (1973), determinam a função textual como operacionalizadora dos componentes interpessoal e ideacional, este último correspondendo ao componente representacional e informacional da linguagem.

Segundo Casseb-Galvão (2011), além de operacionalizar os componentes interpessoal e ideacional, a função textual, também prevê uma organização linguística a partir de subsistemas que estão a serviço dos textos. Esses subsistemas estão organizados em dimensões linguístico-discursivas. No nível de organização interpessoal, podem ser consideradas três dimensões: *ideológica*, *enunciativa* e *pragmática do texto*. As dimensões informacional, textual, semântica, sequencial e sintática, juntas e inter-relacionadas à organização representacional, articulam de

forma funcional um ensino baseado na noção de gêneros.

Uma abordagem didática, a partir da consideração e distinção das dimensões ideológica, enunciativa e pragmática, e das dimensões informacional, textual, sequencial, semântica e gramatical, possibilita a compreensão de diversos fenômenos gramaticais que permeiam a composição discursiva dos gêneros.

O componente representacional é o espaço de realização e materialização das experiências do mundo interno e externo do falante. Assim, para explorar o texto como expressão do conteúdo, aciona-se o componente representacional, que “diz respeito à transformação das experiências humanas em significados contextualmente definidos; envolve as relações entre as expressões linguísticas e seu sentido” (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 87), relacionando os eventos do mundo extralinguístico às entidades linguísticas.

Ampliando a proposta de Halliday (1967-1968, 1973), a autora propõe que o componente interpessoal pode ser analisado a partir de dois principais níveis da organização sócio discursiva: o *nível macro* e o *nível micro*. O primeiro, “abrigaria as questões inerentes à constituição sócio-histórica do sujeito de linguagem e os discursos que permeiam os papéis sociais que ele exerce como entidade coletiva”. (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 3). O segundo, o nível micro, envolve um usuário da língua, com um repertório pragmático decorrente de uma competência comunicativa, desenvolvida no ambiente social, e que é acionada em contextos interacionais específicos.

Sendo assim, considerando determinados fenômenos da configuração discursiva, segundo Casseb-Galvão (2011), faz-se necessário reconhecer três dimensões da organização interpessoal:

- *Dimensão ideológica*: o papel social do gênero, sua funcionalidade. Os aspectos sócio-históricos relativos à sua produção. As questões de contexto de cultura. O processo de autoria. O gênero na macro organização social. Voz de autoridade.
- *Dimensão enunciativa*: constituição das vozes enunciativas no contrato comunicativo estabelecido entre os interlocutores envolvidos no processo interativo.
- *Dimensão pragmática*: manifestação do falante a respeito do conteúdo do que enuncia; marcas de subjetividade e de intersubjetividade. Contexto situacional. Modo e modalidade. Empacotamento do conteúdo.

A respeito do componente ideacional ou representacional, a autora observa que

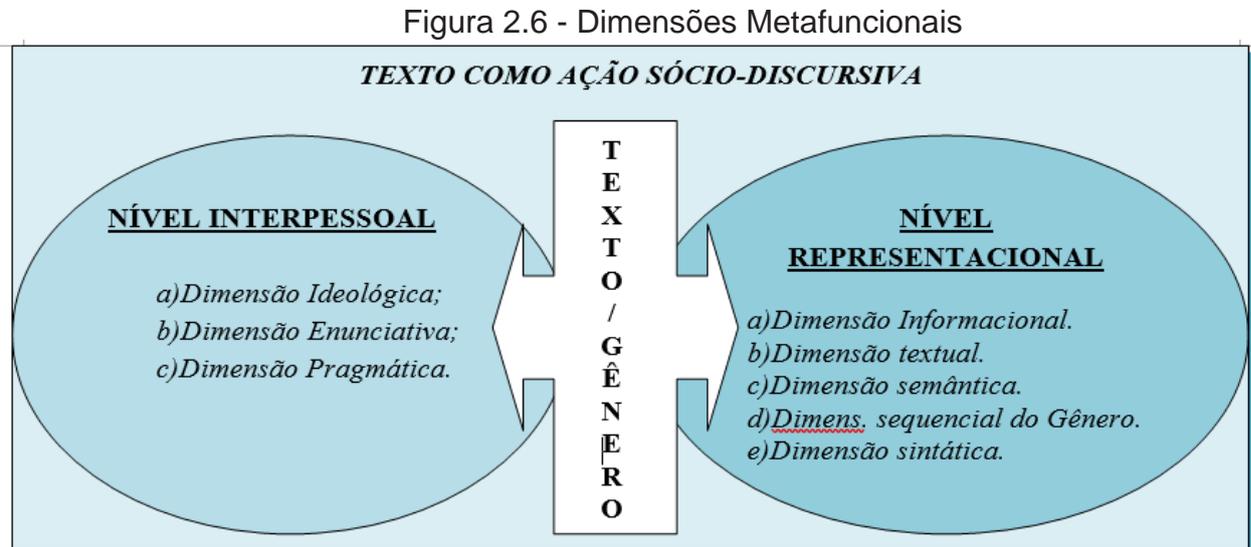
diz respeito à transformação das experiências humanas em significados contextualmente definidos; envolve as relações entre as expressões linguísticas e seu sentido, pois se relaciona à categorização de eventos do mundo extralinguístico em entidades linguísticas. (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 3).

O componente representacional é o lugar das experiências do mundo interno e externo ao falante. Conforme Casseb-Galvão (2011), no componente representacional podem ser visíveis e interagem, pelo menos, cinco dimensões e as respectivas habilidades a elas relacionadas. Para isso, são acionados as dimensões e os conhecimentos do nível representacional, descritas a seguir, conforme prevê Casseb-Galvão (2011, p. 8):

- a) *A dimensão informacional* - constitui-se na definição temática, na percepção dos temas derivados, na seleção e constituição dos elementos linguísticos, sendo responsáveis pela progressão temática e pela articulação discursiva dos argumentos;
- b) *A dimensão textual* - constituída pela materialidade linguística, pela própria organização estrutural do gênero, buscando o estabelecimento e a recuperação de referentes. Nessa dimensão, estão inseridos os fatores de coesão e coerência textuais, além das relações inter-oracionais;
- c) *A dimensão semântica* - perceptível tanto no nível da palavra quanto no nível da frase. É ela a responsável pela escolha lexical, pela seleção de esquemas de predicados, pela transitividade e pelos processos semânticos básicos que o falante aciona para se comunicar. Em outras palavras, toda a sintaxe é realizada via semântica para uma determinada finalidade;
- d) *A dimensão sequencial do gênero* - refere-se à constituição estrutural das sequências textuais de acordo com os tipos textuais predominantes, bem como à funcionalidade dessas sequências para a composição enunciativa;
- e) *A dimensão sintática (organizacional)* - diretamente relacionada aos ordenamentos e às relações intra-oracionais. Refere-se à posição dos elementos estruturais dos textos, tais como palavras, expressões, frases, orações, períodos encadeados de forma a produzir sentido.

Como se observa, a constituição textual/gênero, sendo uma ação sócio discursiva, dá-se por meio da intersecção indissociável dos níveis interpessoal e

representacional que são perpassados pelas dimensões, acima apresentadas, ora com maior ênfase sobre uma ou outra. Observemos o esquema a seguir, elaborado a partir de Casseb-Galvão (2011), o qual mostra como essas dimensões se configuram nos níveis:



Fonte: Adaptação a partir da noção de Dimensões Metafuncionais propostas por Casseb-Galvão (2011)

A perspectiva adotada por Casseb-Galvão (2011) é orientada pela noção mais ampla de competência discursiva, mesmo levando-se em consideração que os níveis interpessoal e representacional são operacionalizados pela função textual (HALLIDAY, 1985). Assim, a dimensão textual e a dimensão sequencial do gênero, constitutivas do nível textual, são reconhecidas como integrantes do nível do conteúdo e cumprem a metafunção discursiva. Diante do exposto, a gramática é considerada “como a engrenagem que atualiza o contrato sociointeracional e, por isso, envolve dimensões que se estendem do componente discursivo ao componente estrutural da linguagem” (CASSEB-GALVÃO, 2011, p. 2).

Uma abordagem didática a partir da consideração e distinção das dimensões ideológica, enunciativa e pragmática, e das dimensões informacional, textual, sequencial, semântica e gramatical, possibilita a compreensão de diversos fenômenos gramaticais que permeiam a composição discursiva dos gêneros.

Nesse sentido, a análise de gêneros e a descrição de sua estrutura potencial revelam-se um importante instrumento não só para a compreensão das práticas sociais e como os textos que nelas circulam e organizam-se, mas também para o uso em práticas pedagógicas em que os gêneros sejam usados como objetos de ensino

e, para tal, a compreensão da estrutura potencial bem como dos elementos linguísticos a eles característicos para o uso em diferentes contextos educacionais.

A partir da concepção de que a gramática está a serviço dos gêneros que a atualizam, consideraremos a abordagem proposta por Halliday (1967-1968, 1977) e ampliada por Casseb-Galvão (2011) para subsidiar a elaboração do PEF e da SDF.

A partir dos apontamentos teóricos apresentados acima, consideramos que o trabalho com gêneros textuais-discursivos é uma oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, os quais permitem refletir sobre o idioma e a cultura. Por isso, consideramos viável trabalhar com um PEF e uma SDF que contemplem uma visão de Morfologia do PB que está a serviço da construção de sentidos em diversos textos literários de João Guimaraes Rosa.

---

### **CAPÍTULO 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

---

Diversas são as propostas de inserção da LSF no ensino de língua materna e também de línguas estrangeiras. A abordagem da Escola de Sydney, para o ensino com base em gêneros tem uma sólida base no trabalho com a língua e, por essa razão, a SDF que propomos conjuga a perspectiva da LSF no ensino, as noções de metafunções da linguagem (HALLIDAY, 1967-1968, 1973), as Dimensões das metafunções (CASSEB-GALVÃO, 2011) e a proposta de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, segundo Franchi (2006). Nesse sentido, o aparato teórico de orientação funcionalista alicerça e fornece a base linguística à proposta de SDF esboçada nesta Tese.

Além disso, essa perspectiva contempla a proposta de um trabalho com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir do entendimento da relação entre esses tipos de conteúdo, propostos por Zabala (1998), e as competências gerais individuais discutidas no QECR (2001).

Neste capítulo, atentamos, primeiramente, para as bases epistemológicas da noção de sequência didática e, em seguida, discorreremos sobre as noções de gêneros e de gramática subjacentes às atividades da SDF, demonstrando a funcionalidade do estudo dos gêneros discursivo-textuais, por meio de sugestões de atividades que exploram os componentes interpessoais e ideacionais dos textos.

No primeiro momento, será apresentado o panorama inicial dos estudos das SD; em seguida, abordaremos as etapas, os processos e os componentes que devem ser agregados à SD com fim de integrar conhecimento de língua, sociedade e cultura por meio da literatura Roseana.

Para tal, apresentamos os estudos de Zabala (1998), Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), Lousada (2010), Duarte (2015), Cunha (2016) e Casseb-Galvão e Neves (2017), acerca do ensino de PLE por meio de uma sequência didática de viés funcionalista. Em se tratando do trabalho com morfologia nos apoiaremos nos estudos de Basílio (2011); Castilho e Basílio (2002); Ilari(2014); Rodrigues e Alves (2015), e o estudo do Português Brasileiro será subsidiado pelos estudos de Neves (2000), Castilho (2010) e Bagno (2011).

Por fim, apresentamos a macroestrutura da SDF, explicitando detalhadamente as atividades dispostas em cada etapa constitutiva desse instrumento.

### 3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS SUBJACENTES À NOÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Em seus estudos acerca do ensino universitário do português como língua estrangeira, Casseb-Galvão (no prelo) enfatiza que esse ensino deve favorecer ao aluno o desenvolvimento de competências e a apropriação de conteúdos que o auxiliem especialmente a

- conhecer os usos significativos adequados para situações interativas gerais, de fala e de escrita, nos mais diferentes suportes;
- conhecer regras de funcionamento da língua em todos os seus níveis de constituição, desde o nível do fonema até o do texto;
- recrutar essas regras em situações sociointeracionistas adequadas.
- fazer uso eficiente dos recursos linguísticos disponíveis sociointerativamente;
- explorar conhecimentos inovadores em termos de atualização de repertório lexical e de competência comunicativa, resultantes de investigações científicas sistematizadas e politicamente sãs, voltadas para a análise do estado atual da língua;
- refletir sobre os usos da língua com vistas ao reconhecimento e à produção dos sentidos e dos efeitos de sentidos produzidos pelo recrutamento consciente e produtivo dos recursos naturais da língua;
- ampliar seu conhecimento a respeito do funcionamento da língua e das estratégias discursivas compartilhadas pelos usuários da língua em comunidades reais de fala brasileira;
- interpretar informações produzidas nos diversos gêneros textuais circulantes no cotidiano universitário e extrauniversitário, percorrendo um caminho interativo que envolva estratégias de produção de sentidos e de apropriação confortável.

Como se observa, o diferencial da sequência didática enquanto estratégia de melhoria do aprendizado envolve atividades elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento. Schneuwly

e Dolz (2004, p. 82) definem sequência didática como uma possibilidade didática muito produtiva:

a sequência didática é um modelo didático que apresenta, então, em resumo, duas grandes características: (i) ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; (ii) ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Nessa perspectiva, esses autores consideram que uma sequência didática consiste em se elaborar um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero textual, que são como instrumentos que permitem agir em situações de comunicação diversas. Essa concepção parte do entendimento de que o desenvolvimento dos seres humanos se dá pela linguagem que é materializada nas práticas sociais por meio de gêneros textuais (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, 2004). Essas relações, orientadoras das metafunções de Halliday (1973), determinam a função textual como operacionalizadora dos componentes interpessoal e ideacional, este último correspondendo ao componente representacional e informacional da linguagem.

No que se refere às variáveis metodológicas que configuram as práticas educativas, Zabala (1998) explica que as sequências didáticas devem ser compreendidas em sua complexidade e seus múltiplos determinantes, legitimados por parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes etc. Tendo em vista a orientação de Zabala (1998) de que toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução, julgamos viável adotar uma sequência didática numa perspectiva funcional, para o ensino da morfologia do PB a acadêmicos em contexto italiano, pois, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o objetivo desse procedimento é possibilitar aos alunos a utilização da língua em várias situações comunicativas do cotidiano com competência, pelo domínio de um gênero textual, percebendo a maneira mais adequada para determinada situação de comunicação.

Tais opções decorrem da compreensão de que a didática de línguas envolve tanto com o ensino/aprendizagem quanto com o desenvolvimento da linguagem nas aulas, considerando onde e quando tem lugar o ensino, a quem se dirige e quais são as competências do professor (BRONCKART, 2007; DOLZ, 2016), e, também que o funcionalismo clássico fornece bases teóricas que resultam na mudança de uma

“concepção de língua estática para uma concepção de língua mais dinâmica, fluida, construída no uso efetivo, no movimento dos agentes das intenções comunicativas” (DUARTE, 2015, p.35), aspectos fundamentais para o ensino produtivo de línguas.

### 3.2 DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE BASE FUNCIONAL

Um dos princípios de ensino de uma língua estrangeira é o desenvolvimento da autonomia. Inúmeros autores e pesquisadores defendem que esse processo de ensino aprendizagem deve ser planejado e realizado de forma a conduzir a uma aprendizagem autônoma. A autonomia possibilita que os alunos tomem maior responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem (OXFORD,1990; DICKINSON, 1994; VILAÇA, 2003). Essa é uma perspectiva de ensino compatível com aquela adotada no QECR, pois o Quadro também argumenta que professores e programas de ensino devem instrumentalizar os alunos a usar diferentes meios e estratégias que os incentivem e preparem para uma aprendizagem autônoma. Nessa perspectiva, é que adotamos a SDF, pois consideramos que é um instrumento que propicia uma aprendizagem processual e autônoma.

Diante disso, optamos por trabalhar a SDF em uma perspectiva sociointeracionista, por entendermos que nessa abordagem,

a prática educativa é concebida como um jogo em que vários elementos são postos em inter-ação: educador(es), educando(s), objeto(s) de conhecimento e ferramenta(s), além de outros que participam indiretamente (MASCANHI, 2013, p.15).

O modelo de sequência didática a ser apresentado nesta tese está associado às pesquisas sobre a aprendizagem da língua por meio de um trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvidos pelo grupo de Genebra, cujos representantes mais expressivos são Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Tal opção se dá por esta corrente teórica ser uma das que mais fortemente se volta para a questão do ensino de língua e apresentar fundamentos metodológicos de didatização de gêneros discursivos-textuais para a elaboração de materiais didáticos.

A partir dessa concepção, pretende-se contribuir para o ensino do PB para estrangeiros, mais especificamente da morfologia dessa língua, por meio de diferentes gêneros discursivos-textuais, abordados por meio de um conjunto de atividades práticas, ordenadas, ligadas entre si e organizadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem. Tal abordagem pode direcionar e orientar o professor de

PB como língua estrangeira a refletir sobre sua prática docente e a desenvolver ações voltadas para a sua melhoria.

No processo de elaboração e execução das sequências didáticas, podemos agregar três componentes essenciais ao ensino de línguas que, segundo Duarte e Casseb-Galvão (2018) baseadas em CUNHA (2012) e DUARTE (2015), são: (i) versatilidade: as SD são processos versáteis podendo ser adotadas em diferentes processos de ensino-aprendizagem de línguas; (ii) diversidade textual: esse procedimento de ensino aborda materiais autênticos para que os alunos identifiquem vários estilos de produções e (iii) caráter interativo das atividades: as SD propõem atividades significativas dentro do contexto cultural, sem deixar de lado o objetivo do conteúdo específico a ser ensinado. Esses três componentes devem ser pensados no momento do planejamento da sequência didática, de modo que as aulas sejam instigantes e desafiadoras para os alunos.

A aplicação de princípios do funcionalismo na metodologia de sequência didática, segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018), baseia-se no entendimento de que ao se trabalhar com o gênero discursivo-textual como centralidade, prioriza-se a língua em uso em situações de interação.

Duarte e Galvão (2018) definem sequência didática funcionalista da seguinte maneira:

uma ferramenta altamente produtiva para o ensino e aprendizagem de língua, pois a necessidade de uma base teórica e sua cronologia favorecem atividades voltadas para inúmeras competências comunicativas e permitem também exercícios de autoavaliação e de verificação de aprendizagem no curso do processo, a fim de que os objetivos geral e específico relativos àquela unidade de intervenção sejam atingidos (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 25).

Em razão disso, considerando os fins aos quais a SDF se destina e as contribuições que se pretende dar ao ensino de PLE, entendemos que é possível contribuir para o ensino da morfologia da PB em contexto universitário italiano, ao apresentar uma proposta de aulas baseadas em princípios teóricos funcionalistas consistentes e úteis para o professor de PLE que propicie a reflexão a respeito de suas práticas e que lhe ofereça aporte metodológico para agir em sala de aula de maneira reflexiva, consciente e produtiva.

Ao acadêmico, essa intervenção se efetiva na sugestão de atividades produtivas para a sua formação intelectual e profissional, visando que ele seja capaz de operar de forma independente em contextos em que é necessária assistência

linguística, conforme proposto nos objetivos de ensino do Curso de Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguística (Lb19).

Tendo em vista as inúmeras concepções e o tratamento dado a sequência didática, apresentaremos a noção de Sequência Didática considerando os estudos de Zabala (1998), Duarte (2015), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), Lousada (2010), Silva e Torres (2011) e Gonçalves e Ferraz (2016). Optamos pelos três primeiros como norteadores desta pesquisa. Duarte (2015), por ter escrito em sua tese de doutoramento uma sequência didática funcionalista, e Zabala e o grupo de Genebra por discutirem a Sequência didática vinculada à realidade educacional, o que se aproxima do *locus* de aplicação do PEF e da SDF aqui propostos.

Zabala (1998) nomeia a Sequência Didática como sequência de ensino-aprendizagem e sequência de conteúdo. Segundo esse autor, sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA,1998, p.18). Ao discutir esse instrumento didático, o autor afirma que essa metodologia pode ser aplicada em outras áreas do conhecimento, não somente no ensino de língua. A sua proposta de sequência didática enfatiza a importância de um planejamento articulado que garanta a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos, ou seja, uma abordagem dialógica<sup>16</sup>. Para tal, o autor propõe quatro modelos de sequência didática para os quais ele apresenta como deve ser o percurso de elaboração, aplicação e avaliação do conteúdo ensinado. Desses modelos, destacamos os dez pontos da proposta número quatro considerada a mais completa, os quais são: (i) Apresentação da situação problemática; (ii) Problemas ou questões; (iii) Respostas intuitivas ou suposições; (iv) Fonte de informação; (v) Busca de informação; (vi) Elaboração de conclusões, Generalização; (vii) Exercícios de memorização;(viii) Prova ou exame, e avaliação.

Nessa perspectiva, Zabala (1998, p. 18) considera a sequência didática como processual, pois é desenvolvida a partir de etapas bem definidas e ordenadas, vejamos:

---

<sup>16</sup> A respeito da dialogicidade, Freire (2015, p. 109) afirma que “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”.

Se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõem, daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.

Como se observa, para Zabala (1998) é notória a adoção para a sequência didática de uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento meticuloso vinculado aos objetivos de ensino. O alcance dos objetivos de ensino propostos em uma sequência didática está diretamente vinculado à validade, à credibilidade e à produtividade.

Além disso, para esse mesmo autor, o procedimento de sequência didática tem a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, quais sejam: o planejamento, aplicação e avaliação. Essa visão de Zabala (1998) deixa evidente a tríade que permite ao professor um movimento de constante aperfeiçoamento de suas ações de ensino. O planejamento racionaliza a inevitável articulação entre as reconstruções conceituais e as metodologias alternativas, a aplicação que materializa a viabilidade e pertinência do material sequenciado disponibilizado aos aprendizes e a avaliação que por sua vez permite a (re)elaborações necessárias a partir da análise e discussão dos dados.

Essa perspectiva de sequência didática sugere, consoante Zabala (1998), o rompimento do ensino transmissivo e deve levar em conta os aspectos da aprendizagem, gerados a partir de conceitos, procedimentos e atitudes que são desenvolvidos por meio de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Na aprendizagem conceitual, os conteúdos e princípios abordados pelo professor devem ser trazidos para o mundo real das ideias, a fim de que se possa utilizá-lo para a interpretação de situações corriqueiras (ZABALA, 1998). A partir dos conteúdos procedimentais, o aluno é convidado a enxergar o caminho que o leva a construção dos conteúdos e ser um dos atores principais no processo de ensino e aprendizagem (ZABALA, 1998). A dimensão procedimental é caracterizada pelas habilidades e estratégias utilizadas na aprendizagem que constituem o saber necessário para a resolução de problemas (ECHEVERRÍA; POZO, 1994). Nessa perspectiva, o estudante não acata respostas prontas, mas é levado a argumentar e exercitar sua razão na construção do conhecimento. Por fim, os conteúdos atitudinais englobam conceitos regidos pela moral, valores e normas. Para Carvalho

(2012, p. 33), na dimensão atitudinal, deve-se propor “atividades que levam os alunos à tomada de decisões fundamentadas e críticas sobre o desenvolvimento social”.

Como se observa, Zabala (1998) enfatiza que uma sequência didática voltada para promover o desenvolvimento integral do aluno deve contemplar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, deve atentar-se para o acionamento de conhecimentos prévios, para a significância e funcionalidade dos novos conteúdos, para o nível de desenvolvimento do aluno, para o estímulo da zona proximal<sup>17</sup>, para o conflito cognitivo e o estímulo da atividade mental, para a motivação do aluno, para autoestima e o autoconceito e, finalmente, para o processo de aprender a aprender, ou seja, o estímulo a autonomia do aluno.

Duarte (2015, p. 42) considera a proposta de ensino construtivista de Zabala (1998) confluyente a proposta de ensino funcionalista uma vez que se assemelham “no que diz respeito aos aspectos interativos e sociais das atividades escolares, pressupondo a aplicabilidade das competências, habilidades e conteúdos desenvolvidos na escola à vida cotidiana”. Nessa esteira, Duarte (*ibid.*, p. 42-46) traça uma análise comparativa entre as três metafunções propostas por Halliday (1967-1968, 1977) - Ideacional, Interpessoal e Textual e os três tipos de conteúdos defendidos por Zabala - Factual/Conceitual, Procedimental, Atitudinal. Para a autora, o conteúdo atitudinal é a concretização, o resultado dos dois primeiros conteúdos; o conceitual e o procedimental, assim como acontece com a metafunção textual que é a materialização das duas primeiras metafunções, a ideacional e a interpessoal. Essa análise comparativa norteará a elaboração do planejamento das aulas propostas em nossa SDF.

A partir dessa análise comparativa, Duarte (2015, p. 48) enfatiza a importância da Sequência Didática para um planejamento bem articulado que possa dirimir o imprevisto no fazer pedagógico docente, conforme se observa a seguir:

---

<sup>17</sup> A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Reconhecendo a importância desse instrumento didático, é possível inferir que tal metodologia traz em sua essência a tradição do pensar pedagógico de modo organizado, em que se prevê um direcionamento de ações dirigidas para se alcançar determinado fim, diminuindo as margens do imprevisto na ação docente.

Atrelada a essa discussão, a autora apresenta uma análise do modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dando ênfase ao ensino de gênero numa perspectiva sociointeracionista, a qual também apresentaremos nesta Tese.

Para Lousada (2010, p. 85), sequência didática “é um conjunto de atividades orientadas por um objetivo comum”, que podem ser trabalhadas por meio de gêneros textuais, visando o desenvolvimento de três capacidades da linguagem: de ação, discursiva, linguístico-discursiva.

Silva e Torres (2011, p. 46) enfatizam a relevância da SD para o trabalho com gênero:

Sequências didáticas apresentam grande relevância no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, uma vez que possibilitam a organização dos passos da aula de maneira sequencial e progressiva. Desse modo, subsidiam o aluno no domínio de um determinado gênero, possibilitando a construção de um falar e de um escrever coerente com a situação comunicativa.

A partir da experiência vivenciada na formação continuada de professores da educação básica no município de Dourados/MS, e pautadas nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo socio discursivo (BRONCKART, 2007), Gonçalves e Ferraz (2016, p. 126) apresentam a seguinte consideração acerca da SD:

O termo SD surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas. [...] Desse modo, entre as ações de uma SD estão as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa.

Como se observa, as autoras propõem uma visão de sequência didática voltada para a superação dos limites da gramática normativa, priorizando, entre outras ações, o desenvolvimento de atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística).

Essa perspectiva, enfatiza que para se inserir aprendizes de uma língua em uma situação real de uso da oralidade e da escrita, faz-se necessário que a concepção sociointeracional de língua e de gêneros textuais esteja presente no currículo (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Essa organização de trabalho com os gêneros é o que os autores chamam de Sequência Didática, conceituada pelos autores como:

É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito que tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (1997) propõem uma revisão dos gêneros escolares a partir da aplicação de três princípios no trabalho didático, a saber:

- I. princípio de legitimidade (referente aos saberes reconhecidos ou de especialistas);
- II. princípio de pertinência (referente às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem);
- III. princípio de solidariedade (em coerência com os saberes em função dos propósitos visados).

Nesse sentido, a sequência didática é uma ferramenta interessante para o ensino de língua e o desenvolvimento de habilidades comunicativas e linguísticas dos indivíduos envolvidos. Essa tomada de posição teórico-metodológica exige que o professor trabalhe com diferentes gêneros discursivos-textuais que circulam em nosso meio social, os quais constituem o repertório apropriado para a comunicação em dado tempo e espaço, já que o gênero é um artefato sociocultural criado pelo homem, em conformidade com suas necessidades sociais. Sob essa ótica, Dolz e Schneuwly (2010, p. 42) orientam que as atividades propostas em aula devem ter como objetivo preparar os alunos a:

- i. dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- ii. desenvolver uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de autorregulação;
- iii. construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.

Esses objetivos são confluentes aos propostos para o curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*. Nesse sentido, elaborar uma SDF para o ensino da morfologia do PB para os acadêmicos desse curso a partir da perspectiva teórico-metodológica proposta por Dolz e Schneuwly (2004) parece ser uma ferramenta eficiente para favorecer o alcance dos objetivos formativos do curso em questão. Assim sendo, a SDF aqui proposta, decorre de um plano de trabalho pensado, organizado e sistematizado com o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas dos acadêmicos, considerando as especificidades do ensino de PLE, e tendo os gêneros discursivo-textuais como suporte didático, cujo conhecimento de sua estrutura e funcionalidade subsidia esse ensino. Pretende-se, assim, propor um procedimento didático como subsídio para um processo de ensino-aprendizagem, que vise ampliação das habilidades necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades nessa língua estrangeira, o que envolve a construção reflexiva, crítica e criadora de textos orais e escritos de gêneros e níveis de formalidade variados, consoante as situações sociais em que são necessários, conforme requerido nas expectativas de aprendizagem da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* (Literatura Portuguesa e Brasileira I).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sistematizam um modelo de sequência didática para o ensino por meio dos gêneros, organizado em quatro etapas: (i) apresentação da situação, (ii) produção inicial, (iii) módulos e (iv) produção final. As etapas preveem um processo de aprendizagem gradual dos alunos e partem de estímulos iniciais, perpassam por tarefas mais complexas e culminam com o domínio do gênero em seus aspectos estruturais e discursivos. Como já apresentado anteriormente, tendo em vistas o público, as especificidades e os objetivos de ensino envolvidos, propomos adaptações metodológicas no modelo proposto Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), conforme já descrito na Introdução.

Em consonância com Casseb-Galvão (2011, p. 871), acreditamos que o ensino da morfologia do PB e das veredas da linguagem de João Guimarães Rosa, a partir da perspectiva apresentada, propiciará “uma sensibilização do aluno para o fenômeno linguístico, a partir de uma experiência singular com o texto”. Assim, evidenciam-se a sua discursividade e os recursos linguístico-discursivos, por meio de um processo interativo que suscitará, no acadêmico, a capacidade de agir refletidamente, discutir questões, argumentar, contra-argumentar, e perceber a funcionalidade das escolhas

linguísticas promovidas nos textos, aspectos necessários para atuar como mediador linguístico.

### 3.3 A MACROESTRUTURA DA SDF

Tendo em vista os objetivos formativos do curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)* e da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*, atrelados aos níveis do QCRE requeridos pelo curso em questão, optou-se pela sequenciação de atividades articuladas por meio de uma SDF elaborada a partir do Programa de Ensino Estendido do Curso e da Unidade Curricular, os quais foram desdobrados no PEF aqui proposto e desenvolvido por meio de uma SDF.

Os procedimentos pedagógicos aqui propostos, fundamentam-se em concepções e princípios funcionalistas, concebe o texto como evento de interação e como expressão do conteúdo, reconhece a gramática como organizadora das relações, construtora de significações e definidora de efeitos pragmáticos que fazem do texto ‘uma peça em função, conforme propõem Neves (2010) e Casseb-Galvão (2011).

A seguir, apresentamos um quadro da macroestrutura da SDF:

ETAPAS	AULAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	
<b>Contato inicial com o tema</b>	1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um contato inicial dos acadêmicos com a vida e a produção literária de João Guimarães Rosa.</li> <li>Ampliar a experiência dos acadêmicos nas práticas de leitura literária, de escuta e de escrita em PB.</li> </ul>	Fotos de João Guimarães Rosa  Texto audiovisual: “Conhecendo Museu. Ep. 08: Museu Casa Guimaraes”.  Entrevista televisiva de Guimarães Rosa à TV alemã, em 1962, <i>Revista Prosa Verso e Arte</i> .	Atividades linguísticas de escuta, leitura e escrita.
<b>Produção Escrita Inicial</b>	2ª e 3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propiciar aos acadêmicos conhecerem o processo criativo de escrita literária de João Guimarães Rosa.</li> </ul>	Poema “Quando escrevo, João Guimarães Rosa.	Atividades Epilinguísticas.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir a criação linguística de Guimarães Rosa em “Ave, Palavra”.</li> <li>• Possibilitar aos acadêmicos refletirem sobre o processo de escrita literária de João Guimarães Rosa a partir do conhecimento dos processos morfológicos do PB.</li> <li>• Discutir objeto de estudo da morfologia, as estruturas morfológicas do PB e conceitos comuns à morfologia dessa língua.</li> <li>• Apresentar princípios teóricos e metodológicos que dão sustentação ao modelo de descrição e análise dos vocábulos formais no PB de maneira que os alunos percebam a funcionalidade e a estruturação/formação de vocábulos na obra de Guimarães Rosa.</li> <li>• Analisar como os princípios teóricos e metodológicos de descrição e análise dos vocábulos formais no PB estão serviço da compreensão do projeto de texto literário.</li> <li>• Propiciar aos alunos sistematizar, por meio do gênero resumo descritivo, o conhecimento adquirido acerca da vida e obra de Guimarães Rosa.</li> </ul>	<p>Fotos de lugares e animais brasileiros.</p> <p>Artigo científico: A criação linguística de Guimarães Rosa em “Ave, Palavra”, de Elvira Livonete Costa(2020).</p> <p>Leitura complementar: As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em <i>Primeiras Estórias</i>, de Elvira Livonete Costa .</p>	
Módulo I	4ª e 5ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a língua-cultura brasileira por meio de contos de João Guimarães Rosa.</li> <li>• Aprofundar o conhecimento dos acadêmicos acerca das estruturas morfológicas e processos morfológicos do PB.</li> <li>• Propiciar o reconhecimento e a reflexão acerca de processos morfológicos presentes nos contos do livro “Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa de maneira a refletir acerca da criação linguística desse autor.</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos acerca da capacidade de criação e recriação lexical de Guimarães Rosa por meio da obra em estudo.</li> </ul>	<p><i>As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em “Primeiras Estórias”</i>, de Elvira Livonete Costa.</p> <p>Conto: “O Espelho”, de João Guimarães Rosa.</p>	<p>Atividades Linguísticas de leitura e escrita com base no texto: questões subjetivas.</p>

<p><b>Módulo I</b></p>	<p>6<sup>a</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, proporcionando aos alunos uma interação mais efetiva com o texto.</li> <li>• Propiciar a reflexão acerca dos temas existenciais, observando aspectos nacionais vinculados a ideais universais expressos nos poemas do livro <i>Magma</i>.</li> <li>• Conhecer potencialidades do PB por meio do fazer literário de João Guimarães Rosa.</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos presentes no PB para construção do sentido.</li> <li>• Analisar alguns elementos linguísticos enquanto recurso da língua, que cumpre funções de articular construções de sentido para atender a intencionalidade do escritor em estudo.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, proporcionando aos alunos uma interação mais efetiva com o texto.</li> </ul>	<p>“A poesia em <i>Magma</i>”, de Maria Célia de Moraes Leonel. (Em anexo)</p> <p>“Saudade,” João Guimarães Rosa</p>	<p>Atividades Linguísticas de leitura e escrita com base no texto: questões subjetivas.</p>
<p><b>Módulo II</b></p>	<p>7<sup>a</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar aos acadêmicos uma experiência sensível com a literatura produzida no PB por meio do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Aguçar a reflexão dos acadêmicos em relação à dilemas da existência humana por meio da leitura do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Desenvolver habilidades voltadas para a escuta e a compreensão de textos orais em situações efetivas de uso da língua.</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos quanto ao uso de diferentes processos morfológicos para da criação de uma linguagem própria no conto em estudo.</li> </ul>	<p>Texto audiovisual: 5 contos existenciais: “A Terceira Margem do Rio” de Guimarães Rosa, analisado por Noemi Jaffe.</p> <p>Conto: “A Terceira Margem do Rio”, João Guimarães Rosa.</p>	<p>Atividades metalinguísticas.</p>

<b>Módulo II</b>	<b>8ª</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar aos acadêmicos refletirem acerca da relação de coerência das escolhas enunciativas da transposição cinematográfica com o texto fonte “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa.</li> <li>• Utilizar o gênero audiovisual filme para ilustrar um panorama da cultura brasileira.</li> <li>• Utilizar o filme “A Terceira Margem do Rio” e sua semiótica para mostrar a realidade brasileira de maneira mais nítida para o estudante estrangeiro.</li> <li>• Estimular os acadêmicos a assistirem filmes em PB como possibilidade de aprendizagem dessa língua.</li> <li>• Dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades de escuta visando a compreensão e utilização da língua em contextos reais de uso.</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos quanto ao uso do regionalismo, que supera as formas mais grosseiras e dá a impressão de que se dissolveu na generalidade dos temas universais.</li> <li>• Propiciar ao acadêmico conhecer aspectos socioculturais brasileiros por meio do conto em estudo.</li> <li>• Enriquecer culturalmente os acadêmicos por meio de aspectos culturais do Brasil, incentivando a formação crítica e apreciativa.</li> </ul>	Filme: <i>A terceira margem do Rio</i> , de Nelson Pereira dos Santos, Produção Regina Filmes.	Atividades Linguísticas de escuta e escrita.
<b>Módulo III</b>	<b>9ª</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspectos da língua-cultura brasileira por meio de fragmento de <i>Grande Sertão: Veredas</i>, de João Guimarães Rosa.</li> <li>• Possibilitar a reflexão acerca do caráter universalista na obra em estudo, com ênfase em como Rosa conseguiu fundir o mais regional ao mais universal.</li> <li>• Conhecer a dimensão linguística da cultura sertaneja do Brasil por meio da obra em estudo.</li> <li>• Propiciar ao acadêmico conhecer aspectos socioculturais brasileiros por meio da discussão da obra</li> </ul>	Entrevista dada por Antônio Cândido sobre a obra de Guimarães Rosa.  Fragmento de <i>Grande Sertão: Veredas</i> , de João Guimarães Rosa. (2001).	Atividades Linguísticas escritas com base no texto: questões objetivas e subjetivas.

<p><b>Produção final</b></p>	<p><b>10ª</b></p>	<p><i>Grande Sertão: Veredas</i>, de João Guimarães Rosa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a linguagem dialetal própria do sertão de Guimarães Rosa e as características regionais de sua literatura.</li> <li>• Possibilitar aos acadêmicos um contato sensível com a literatura brasileira por meio da produção literária de João Guimarães Rosa, em especial, no que se refere ao uso de diferentes processos morfológicos que caracterizam criação de uma linguagem própria desse autor, por meio da produção de ensaio científico.</li> <li>• Verificar o conhecimento dos acadêmicos acerca da morfologia do PB e suas contribuições para a produção literária de Guimarães Rosa.</li> </ul>	<p>Ensaio científico</p>	<p>Atividades Epilinguísticas de escrita de texto.</p>
------------------------------	-------------------	---	--------------------------	--

---

## CAPÍTULO 4 - A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONALISTA

---

*A vida inventa! A gente principia as coisas,  
No não saber por que, e desde aí perde o poder  
De continuação – porque a vida é mutirão de todos,  
Por todos remexida e temperada.  
(ROSA, Guimarães. Grande sertão: veredas)*

Neste capítulo, objetiva-se apresentar uma sugestão de SDF, tendo como eixo os princípios funcionalistas anteriormente mencionados. A metodologia pauta-se no desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, com vistas ao desenvolvimento de competências discursivas, comunicativas, textuais e gramaticais dos acadêmicos que cursam a Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

Ao propormos um programa de ensino e uma sequência de ensino de base funcional, não pretendemos apresentá-los como consumados, ou procedimentos que podem utilizados/aplicados de maneira indistinta, ao contrário, entendemos esses instrumentos como um meio de articular, através de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguística, a teoria funcionalista a uma prática de ensino de português como língua estrangeira.

Os pressupostos, os conteúdos e as atividades vão ao encontro do modelo de ensino italiano, baseado na interface língua e literatura, na atenção racional às normas gramaticais e no realce ao conhecimento descritivo da língua em uso; no reconhecimento e na apropriação da noção de gêneros discursivo-textuais sempre que isso for produtivo para a formação do aluno, ou seja, sempre que as macrofunções instrumental e adaptativa da língua estejam em evidência (CASSEB-GALVÃO, 2018).

A SDF, aqui esboçada, atende aos princípios de sistematização e sequenciação de atividades pedagógicas, propostos em Schenewlly e Doz (2004), Zabala (1998), contudo, apresenta adaptações necessárias ao atendimento do contexto e do público-alvo para os quais se destina.

Recorremos também aos níveis de referência propostos pelo QECR, mais especificamente aos descritores B1 e B2, exigidos para a conclusão do curso de *Curso Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica (Lb19)*. As competências propostas articulam-se com descritores dos Níveis B1 e B2 do QECR, mais especificamente, no

que tange às “atividades e estratégias comunicativas em língua”, propostas no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 89 - 184).

Conforme apresentado anteriormente, essa proposta de ensino está organizada em quatro etapas. Cada etapa se organiza a partir de textos escritos por João Guimarães Rosa, nos quais se evidenciam os usos morfológicos a serviço da construção de sentido desejado pelo escritor e um contato panorâmico com a língua e cultura brasileiras.

Todas as etapas desta SDF estão voltadas para a abertura da aula à pluralidade dos discursos, como propõe Travaglia (1995). Esta abertura considera a relevância da temática, a interação direta texto e leitor, e promove a inter-relação linguagem, homem e mundo, nos diferentes modos de abordagens dos textos, apresentando uma escala de potencialidades da língua para o uso adequado nas mais diversas situações.

Cada etapa da SDF apresenta uma subdivisão em aulas/atividades, correspondendo a 10 horas aulas. As atividades são constituídas de ações linguísticas que priorizam a interação, ações epilinguísticas, com vistas a estimular a ação e a reflexão do acadêmico sobre o seu próprio modo de operar com e sobre a língua, e ações metalinguísticas, tendo como noção fundante a língua como evento de interação, considerando os aspectos sintático-semânticos, pragmáticos e o dinamismo das relações sociais. Trabalhos didáticos a partir das noções de metafunções hallidayianas são visíveis em todas as atividades linguísticas desenvolvidas na SDF.

Na primeira seção, apresentamos o Programa de Ensino Funcional e como esse documento propõe o ensino de morfologia do PB a partir de princípios funcionalistas e em consonância com os níveis/descriptores B1e B2 do QECR.

Na segunda e última seção, apresentamos as atividades que compõem a SDF, divididas em 10 aulas. Por se tratar de um instrumento maleável, adaptável, sugere-se que, quando se julgar necessário, eles sejam alterados ou complementados pelo professor quando este julgar necessário, pois são procedimentos flexíveis que devem ser utilizados conforme o contexto cultural e situacional.

A partir de contribuições advindas dos preceitos teórico-metodológicos norteadores da linguística funcional apresentados, pretendemos oferecer alguns

subsídios à investigação do PB em sala de aula, considerando-se o caráter instrumental de reflexão e de ação pela linguagem desta proposta de ensino.

Na próxima seção, apresentamos o PEF, proposto a partir do Programa de Ensino Estendido do Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica*.

#### 4.1 PLANO DE ENSINO FUNCIONAL

Este Plano de Ensino será desenvolvido por meio de uma SDF, a qual é composta por etapas que são desdobradas por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas articulados, considerando-se as competências gerais relativas aos aprendentes de línguas propostas pelo QECR, a saber: o conhecimento declarativo (saber); a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender).

A seguir, apresentamos os dados gerais do percurso de Ensino relativo à unidade curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

Quadro 4.6 - Cartão de Ensino - Letteratura Portoghese e Brasiliana I (Literatura Portuguesa e Brasileira I)

<b>SCIENZA E TECNICA DELLA MEDIAZIONE LINGUISTICA (LB19)</b>		
(- Università degli Studi)		
<b>Insegnamento LETTERATURA PORTOGHESE E BRASILIANA I</b>	<b>Insegnamento</b> LETTERATURA PORTOGHESE E BRASILIANA I	<b>Anno di corso</b> 1
	<b>Insegnamento in inglese</b> PORTOGUESE AND BRAZILIAN LITERATURE I	<b>Lingua</b> ITALIANO
GenCod A005029	<b>Settore disciplinare</b> L-LIN/08	<b>Percorso</b> PERCORSO COMUNE
	<b>Corso di studi di riferimento</b> SCIENZA E TECNICA DELLA MEDIAZIONE	<b>Docente</b> FRANCESCA DEGLI ATTI
	<b>Tipo corso di studi</b> Laurea	<b>Sede</b>
	<b>Crediti</b> 9.0	<b>Periodo</b> Secondo Semestre
	<b>Ripartizione oraria</b> Ore Attività frontale: 54.0	<b>Tipo esame</b> Orale
	<b>Per immatricolati nel</b> 2019/2020	<b>Valutazione</b> Voto Finale
	<b>Erogato nel</b> 2019/2020	<b>Orario dell'insegnamento</b> <a href="https://easyroom.unisalento.it/Orario">https://easyroom.unisalento.it/Orario</a>

Fonte: <https://www.unisalento.it/didattica/cosa-studiare/percorsi/-/dettaglio/corso/LB38/lingue-culture-e-letterature-straniere>.

Tendo em vista a base sócio-discursiva na qual será pautado este Programa, serão considerados, como fundantes, os princípios do funcionalismo clássico,

atrelados a elementos do contexto universitário italiano. Pretende-se, assim, construir condições teórico-metodológicas capazes de desenvolver efetivamente, tanto as atividades de compreensão leitora, como também a produção de variados textos/discursos, condições para que os acadêmicos que cursam *Letteratura Portoghese e Brasiliana I* conheçam e compreendam a morfologia do Português Brasileiro por meio do estudo dos processos históricos, culturais e literários que fundam a literatura do Brasil e mais especificamente a de João Guimarães Rosa.

Segundo Casseb-Galvão e Neves (2017), a perspectiva funcionalista clássica da linguagem se configura na análise da língua em uso, em seu contexto real, dinâmico e funcional, e considera estarem imbricados no processo interativo o contexto, a seleção e a organização de itens lexicais, além dos princípios relativos à intencionalidade e às bases conceituais compartilhadas pelos interlocutores. Esses princípios são caros para esta Tese, pois a produção literária de Rosa revela uma capacidade inventiva desse escritor em cunhar uma nova linguagem e uma nova grafia, carregada de um vocabulário vasto e original visíveis no estrato lexical e semântico. Tais atributos mostram a gramática sendo atualizada, a qual possibilita opções de uso, e que o falante procede as suas escolhas fazendo seleções simultâneas (HALLIDAY, 1973b, 1994, 2004), característica marcante nos textos de Guimarães Rosa devido às escolhas lexicais e morfológicas. Além disso, em suas produções é observável que a gramática é susceptível às pressões do uso (DU BOIS, 1993A), pois o autor mineiro faz usos de diversos processos morfológicos inovando e renovando a linguagem a serviço dos efeitos de sentido desejados por ele em suas obras. Assim, é notável que as formas da língua são para Rosa, meios para um fim, não um fim em si mesmas (HALLIDAY, 1985; 2004).

Por meio de sua literatura, Guimarães Rosa consegue mostrar a indissociabilidade da língua, cultura e sociedade, o que evidencia que a língua (e a gramática) não podem ser descritas nem explicitada como um sistema autônomo (GIVÓN, 1995).

Nesse sentido, neste Programa de Ensino, são considerados os seguintes pressupostos (e propriedades):

- (i) Caráter não-discreto das categorias;
- (ii) Indeterminação semântica, com valorização do papel do contexto;
- (iii) Gradualidade das mudanças e coexistência de etapas;
- (iv) Regularização, idiomatização e convencionalizações contínuas (NEVES,

2002, p. 176; 2011b, p. 17; 2015a, p. 52).

A partir do exposto, apresentamos abaixo o Programa de Ensino para o Módulo 3 da Unidade Curricular *Letteratura Portoghese e Brasiliana I*.

<b>PROGRAMA DE ENSINO</b> <b><i>Letteratura Portoghese e Brasiliana I</i> (Literatura Portuguesa e Brasileira I)</b> <b>Módulo 3</b>	
<b>Breve descrição do curso</b>	<p>Esta unidade curricular visa a proporcionar conhecimentos teóricos necessários para se compreender os principais processos culturais, literários e morfológicos que marcam a produção literária de João Guimarães Rosa. Pretende-se, assim, que os acadêmicos tenham uma perspectiva privilegiada e sensível da literatura em Português, em especial acerca do dinamismo intelectual e literário do autor em estudo.</p>
<b>Objetivos Formativos do Módulo 3</b>	<p>Possibilitar ao acadêmico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• acessar um panorama da cultura e da sociedade brasileiras por meio do estudo das obras de João Guimarães Rosa;</li> <li>• conhecer aspectos da língua-cultura brasileira por meio de uma experiência sensível com a produção literária de João Guimarães Rosa;</li> <li>• conhecer as veredas da linguagem de João Guimarães Rosa por meio da introdução ao universo do autor e de sua “reinvenção linguística/morfológica”;</li> <li>• Refletir acerca do objeto de estudo da morfologia, seus conceitos básicos e princípios teóricos, de maneira a fundamentar o estudo linguístico das obras do autor em estudo;</li> <li>• discutir e refletir acerca da morfologia do PB por meio de textos científicos que abordam a criação linguística de João Guimarães Rosa;</li> <li>• aplicar os conhecimentos morfológicos do PB na</li> </ul>

compreensão do diferentes gêneros textuais-discursivos produzidos pelo autor em estudo;

- realizar análises morfológicas do Português brasileiro a partir da criação linguística de João Guimarães Rosa;
- refletir sobre a relação que a morfologia tem com outras unidades da gramática;
- perceber como a gramática pode estar a serviço dos gêneros, por meio da percepção da funcionalidade das escolhas linguísticas nos textos.

### **Conteúdos conceituais**

### **Estruturas morfológicas**

O que é morfologia e seu objeto de estudo.

Palavra e vocábulo numa perspectiva morfológica

Formas livres, formas presas e formas dependentes e a constituição de palavras e vocábulos.

Forma, função, significado e classe.

### **Conceitos básicos de morfologia e princípios teóricos**

Morfema, morfe e alomorfe.

Classificação dos morfemas.

Análise mórfica – princípios básicos e auxiliares.

Mudança morfofonêmica.

Sincronia e diacronia.

### **O léxico no PB**

O papel do léxico na língua, sua constituição e expansão.

Mudança semântica e formação de palavras.

Os processos de formação de vocábulos.

Tipos de derivação.

Composição.

Arcaísmos.

Neologismos.

Outros processos de formação de vocábulos.

### **Textos teóricos**

COSTA, Elvira Livonete. *A criação linguística de Guimarães Rosa em "Ave, Palavra"*. *Lingua(gens)*, [S.l.], v. 10, n. 1, junho/2020.

COSTA, Elvira Livonete. *As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias*. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

LEONEL, Maria Célia de Moraes. *A poesia em Magma*. *Revista do Instituto Estudos Brasileiros*. São Paulo: v. 41157-164, 196.

BASILIO, Margarida. Para que serve o léxico? In: *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RODRIGES, Angela; ALVES, Ieda Maria (Orgs). *Gramática do Português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra*. Volume VI. São Paulo: Contexto, 2015.

ILARI, Rodolfo; RESENDE, Maurício. *Mudança semântica e formação de palavras*. *Letras*, Santa Maria, v. 30, n. 60, p. 247-263, jan./jun. 2020.

### **Sugestões de leitura:**

AGUIAR, Melânia Silva de. *Magma, a margem primeira (e esquerda) da escrita*. In: DUARTE, Lélia Parreira et al. (org.). *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte, Editora PUC Minas, 2000.

TORRES, Maria do Socorro Gomes. *Magma: 80 anos de poesia*. São José do Rio Preto, 2016 308f, il.

	Duarte, Sirlene. <i>Flexão e derivação: dois processos morfológicos</i> . Linguagem - estudos e pesquisas. Vol. 12, p. 196-206. Catalão: 2008.
<b>Métodos de Ensino</b>	A metodologia selecionada é uma sequência didática com viés funcionalista, embasada nos trabalhos de Zabala (1998), Casseb-Galvão (2011, 2014), Duarte (2015) e Casseb-Galvão e Duarte (2018) e nas propostas de ensino do Português Brasileiro feitas por Bagno (2011, 2013), Castilho (2001); Castilho; Basílio (2002) e Neves (2000, 2002, 2010).
<b>Carga Horária</b>	O curso é dividido em 03 (três módulos), contudo, este Programa de Ensino contemplará apenas o módulo 3, com a carga horária de 10h, relativo ao estudo das Veredas da linguagem de João Guimarães Rosa - introdução ao universo do autor e análise de pequenos textos narrativos.
<b>Métodos de exame</b>	Os métodos de exame e avaliação neste programa farão parte da avaliação macro já proposta para o Curso, conforme parâmetros e regulamentos da Unisalento.
<b>Bibliografia</b>	<p>BASILIO, Margarida Maria de Paula. <i>Formação e classes de palavras no português do Brasil</i>. 3. ed. - São Paulo: Contexto, 2011.</p> <p>CASTILHO, Ataliba Teixeira de. <i>Língua Falada e Ensino do Português</i>. São Paulo: Contexto; 3a. ed., 2001.</p> <p>CASTILHO, Ataliba; BASILIO; Margaria Maria de Paula. <i>Gramática do Português falado: estudos descritivos</i>. 2 ed. ed. Unicamp: São Paulo: 2002.</p> <p>ILARI, Rodolfo (org.). <i>Palavras de classe aberta</i>. Gramática do Português Culto Falado no Brasil. V. III. São Paulo: 2014.</p>

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. Araraquara: Editora da Unesp, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática-história, teoria, análise e ensino*. São Paulo. UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de Língua e vivências de linguagens: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGES, Angela; ALVES, Ieda Maria (Orgs). *Gramática do Português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra*. Volume VI. São Paulo: Contexto, 2015.

ROSA, Maria Carlota. *Introdução à morfologia*. São Paulo: Contexto, 2000.

ROSA, João Guimarães. Entrevista. Entrevista concedida a Höllerer, Walter. Entrevista raríssima em Berlim (1962). Televisão independente em Berlim. Berlim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndsNFE6SP68^>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. 28. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

ROSA, João Guimarães. *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 132.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001. P. 11-20.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: *Primeiras Estórias*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., p. 79 – 85, 2001.

#### 4.2 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA FUNCIONALISTA

Júdice (2013) ratifica que fomentar o desenvolvimento de ações de linguagem na língua-alvo requer o desenho de atividades de leitura e de escrita que gerem compreensão e produção de uma variedade de textos por parte dos estudantes. Para tal, apoiar-nos-emos nos estudos em LSF que fazem uso do texto como unidade de

análise, em especial nas metafunções propostas por Halliday (1967-1968, 1973), e nos estudos das dimensões metafuncionais propostas por Casseb-Galvão (2011).

Nesse sentido, uma proposta funcionalista para o ensino de língua via gêneros discursivo-textuais implica reconhecer e explorar as dimensões linguísticas de um texto, nos níveis semântico, sintático e pragmático entendendo que a função textual que operacionaliza os componentes interpessoal e ideacional (representacional, informacional da linguagem), a qual se prevê organização linguística a partir de subsistemas que estão a serviço da produção de efeitos de sentidos nos textos; os textos, por sua vez, têm uma organização intra e inter oracional que está a serviço da expressão de um conteúdo.

A partir de tal perspectiva, as aulas e as atividades aqui propostas partem de diferentes e variados textos produzidos por João Guimarães Rosa, nos quais são visíveis sua invenção linguística por meio da utilização de diferentes processos morfológicos. Para tal, partimos do entendimento de que a língua é um recurso para a produção de significados em contextos particulares, aspecto muito explorado pelo autor em estudo.

As aulas foram organizadas de modo que exista uma continuidade e ao mesmo tempo uma progressão de objetivos por meio uma diversidade de atividades que contemplam aspectos culturais, linguísticos e comunicativos do PB. Nesse sentido, nossa proposta de sequência didática inter-relaciona o ensino da morfologia do PB e os aspectos culturais e sociais do Brasil por meio do estudo da produção literária de João Guimarães Rosa. Para isso, consideram-se três traços essenciais da gramática sistêmico-funcional: (1) há uma relação dialética entre a língua e o contexto em que é produzida; (2) a língua apresenta-se organizada para uso em três estratos: o grafofonológico, o lexicogramatical e o semântico-discursivo; (3) três metafunções estão presentes em qualquer ocorrência de comunicação: ideacional, interpessoal e textual.

Além disso, a SDF contempla a proposição de um trabalho articulado com as competências gerais propostas pelo QECR, a saber: o conhecimento declarativo (saber); a competência de realização (saber-fazer); a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender), a partir do entendimento da relação entre essas competências e os esses tipos de conteúdo propostos por Zabala (conceituais, procedimentais e atitudinais).

Para tal, em cada etapa, propomos atividades que aprofundam o conhecimento do público-alvo acerca do tema/conhecimento estudado, de maneira a favorecer o amplo e aprofundado conhecimento do objeto em estudo.

Apresentamos, na seção seguinte, a proposta das 10 aulas que compõem a SDF.

#### **4.2.1 1ª Etapa**

<b>AULA 1 - Atividades linguísticas de escuta, leitura e escrita.</b>
---

A intenção, nessa primeira etapa, é promover um contato inicial dos acadêmicos com a vida e a produção literária de João Guimarães Rosa por meio fotos, entrevistas e episódios televisivos que retratam momentos marcantes da vida e da produção literária desse autor, textos que possibilitarão aos acadêmicos compreenderem como João Guimarães Rosa percebe sua produção literária. Tal aspecto evidencia-se ao observarmos, em especial, como o autor retrata, na entrevista dada à TV alemã, em 1962, sua percepção de escritor acerca de suas obras.

Esse contato inicial com a vida e obra de João Guimarães Rosa é fundamental para que os acadêmicos se aproximem do “fazer linguístico” desse autor e, como isso é evidenciado em suas obras por meio de diferentes usos de processos morfológicos.

Em se tratando dos descritores dos níveis comuns de referência do QECR, nesta aula, propomos atividades que possibilitem ao acadêmico desenvolver capacidade de recepção/escuta - audição de meios de comunicação, áudio e de gravações -, por meio dos textos audiovisuais abordados na aula e da compreensão escrita (leitura) e produção escrita.

#### **Texto I – Fotografias de João Guimarães Rosa**

A seguir, apresentamos fotografias que retratam fatos marcantes da vida de João Guimarães Rosa, a saber: o escritor na época em que foi cônsul-adjunto em Hamburgo, na Alemanha; João Guimarães Rosa em viagem ao sertão nordestino; Rosa com Aracy Moebius de Carvalho Rosa, sua segunda esposa; o escritor ao lado

de Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira e sua posse na Acadêmica Brasileira de Letras.



João Guimarães Rosa



Guimarães Rosa do tempo em que foi cônsul-adjunto em Hamburgo, na Alemanha

Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/03/os-interiores-de-guimaraes-rosa-a-sabedoria-popular-nas-estorias-do-escritor-mineiro>, acesso em 20 de janeiro de 2022.



### João Guimarães Rosa em viagem ao sertão nordestino

Disponível em: <https://gorgulho.com/2021/12/21/joao-guimaraes-rosa-abl-e-a-cronologia/https://www.brasildefato.com.br/2017/10/03/os-interiores-de-guimaraes-rosa-a-sabedoria-popular-nas-estorias-do-escritor-mineiroa>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.



Aracy Moebius de Carvalho Rosa  
Guimarães Rosa na Itália



Aracy Moebius de Carvalho Rosa e  
na Alemanha

Disponível em: <https://gorgulho.com/2021/12/21/joao-guimaraes-rosa-abl-e-a-cronologia/> <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/03/os-interiores-de-guimaraes-rosa-a-sabedoria-popular-nas-estorias-do-escritor-mineiro> Acesso em 20 de janeiro de 2022.



Carlos Drummond de Andrade,  
Guimarães Rosa e Manuel Bandeira



Guimarães Rosa, na posse da  
Academia Brasileira de Letras, entre  
Juscelino Kubitschek e Autrêsilo de Athayde

Disponível em: Disponível em: <https://gorgulho.com/2021/12/21/joao-guimaraes-rosa-abl-e-a-cronologia/> <https://www.brasildefato.com.br/2017/10/03/os-interiores-de-guimaraes-rosa-a-sabedoria-popular-nas-estorias-do-escritor-mineiro>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

## Texto II - Entrevista televisiva de Guimarães Rosa à TV alemã por meio do crítico literário Walter Höllerer, em 1962, Revista Prosa Verso e Arte.

Endereço eletrônico do texto I: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndsNFE6SP68>, acesso em 20 de abril de 2021.

**Texto III - Texto audiovisual: “Conhecendo Museu. Ep. 08: Museu Casa Guimaraes”.**

Endereço eletrônico do texto II: Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=jxUZ6sioA5k>, acesso em 20 de abril de 2021.

A seguir, apresentamos a proposta de planejamento da aula 01.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados nesta aula</b></p>	<p><b>Atividades de recepção/escuta: audição de meios de comunicação áudio e de gravações</b></p> <p>B1 - É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio gravado ou transmitido em língua-padrão clara sobre assuntos do seu interesse pessoal. É capaz de entender as questões centrais dos boletins informativos da rádio e material gravado muito simples, acerca de assuntos que lhe sejam familiares se estes forem produzidos num discurso bastante pausado e claro.</p> <p>B2 - É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou acadêmica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem. É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialeto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105)</p> <p><b>Compreensão escrita (leitura): compreensão na leitura geral</b></p> <p>B1- É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.</p> <p>B2 - É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.107)</p> <p><b>Produção escrita: Tomar Notas (Conferências, seminários etc.)<sup>18</sup></b></p>
---	---

<sup>18</sup> O gênero “Tomar notas” é considerado no QECR como uma das possibilidades do aprendente de “lidar com um estímulo textual simples e produzir uma resposta escrita” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 140).

	<p>B 1- É capaz de tomar notas tão precisas durante uma conferência que as pode usar mais tarde, desde que o tema corresponda os seus centros de interesse e que o discurso seja claro e bem estruturado.</p> <p>B2 - É capaz de compreender uma conferência bem estruturada sobre um tema que lhe é familiar e é capaz de tomar nota sobre aspectos que lhe pareçam importantes, embora tenha a tendência a concentrar-se mais palavras e a perder, por isso, alguma informação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 140)</p>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover um contato inicial dos acadêmicos com a vida e a produção literária de João Guimarães Rosa.</li> <li>• Ampliar a experiência dos acadêmicos nas práticas de leitura literária, de escuta e de escrita em PB.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assistir relatos/entrevistas em PB e compreender o conteúdo informativo da maioria de material de áudio gravado em língua-padrão.</li> <li>• Tomar notas do conteúdo de textos audiovisuais, registrando a informação de forma próxima do original.</li> <li>• Conhecer a vida de João Guimarães Rosa e um panorama de sua produção literária.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida e obras de Guimarães Rosa.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	50 min.
<b>Procedimentos metodológicos</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar e discutir, por meio de projetor multimídia, a vida e obra de João Guimarães Rosa utilizando textos de imagem - fotos e textos audiovisuais - entrevista televisiva de Guimarães Rosa à TV alemã, em 1962, e posteriormente o texto audiovisual: “Conhecendo Museu. Ep. 08: Museu Casa Guimaraes”, que retratam momentos e fatos importantes da vida desse autor e de sua produção literária.</li> <li>2. Realização de atividades escrita: propor aos acadêmicos que registrem informações constantes nos textos audiovisuais que considerem relevantes acerca da vida e obra do autor em estudo.</li> </ol>
<b>Conteúdo procedimental e/ou conteúdo atitudinal – Atividade escrita</b>	

Durante a apresentação dos textos audiovisuais, registrem as informações relevantes apresentadas acerca da vida e obra de João Guimarães Rosa. As informações constantes nessas notas subsidiarão o desenvolvimento de outras atividades que serão propostas posteriormente.

Segundo Antunes (2003), a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e por meio de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos. Sendo assim, nessa aula optamos por trabalhar orais e de imagem - como fotografias, entrevista e episódios de programa televisivo - porque esses textos constituem um importante recurso para o ensino de língua e cultura para estrangeiros visto que possibilitam construções de representações da cultura-alvo, uma vez que podem captar flagrantes significativos de aspectos sociais e culturais. A utilização de entrevista televisiva, além de aproximar o aprendente da língua-alvo, possibilitará aos acadêmicos conhecer a vida e obra de João Guimarães Rosa por meio do próprio olhar do escritor.

A partir desse contexto, objetiva-se, nesta aula, trabalhar questões linguísticas - registro de informações constantes nos textos apresentados - com base em seus propósitos discursivo-pragmáticos, vinculados a práticas sociais situadas (CUNHA, 2014), por meio de diversos textos que mostram a língua em uso, com o devido destaque a seus aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos, propiciando aos alunos a compreensão dos textos, contextos e a produção de modos de interação.

Pretende-se, assim, propiciar o aprimoramento competência comunicativa linguística, discursiva e intercultural dos acadêmicos por meio do desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão dos textos apresentados e discutidos durante a aula.

#### **4.2.2 2ª Etapa - Produção escrita inicial**

**Aulas 02 e 03: Atividades epilinguísticas**

Na perspectiva hallidayana, a língua é vista como um sistema de produção de significados por meio de escolhas. Isso confere a ela um caráter interativo e dinâmico, visto que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, isto é, a cada vez que usamos a língua na produção dos textos em um dado contexto. A fundação de uma nova “linguagem de Guimarães Rosa”, por meio

do uso de diferentes processos morfológicos, retrata uma das maneiras como esse autor “acessa” a língua e constrói e reconstrói significados por meio dela. Essa “nova linguagem”, criada especialmente pelo uso de diversos processos de formação de palavras, é uma das características marcantes da produção literária desse autor. A maneira como ela é utilizada por Rosa revela que “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 23), aspecto fundante para a discussão que será empreendida nas aulas propostas para esta etapa.

Nessa direção, após os acadêmicos terem contato inicial com a vida e obra de Rosa, propomos que, na segunda etapa dessa SDF, discuta-se o modo de criação linguística desse escritor, com ênfase nos processos morfológicos utilizados por ele em suas produções literárias.

Nas aulas que compõem essa etapa, trabalharemos com textos do livro “Ave, Palavra”, um dos livros mais variados do autor, que era considerado por ele próprio como uma miscelânea formal e temática. Para tal, propõe-se a apresentação e discussão do artigo científico “A criação linguística de Guimarães Rosa em Ave, Palavra”, de Costa (2002). Estudiosa da criação neológica rosiana, no artigo em estudo, a autora discute a capacidade de criação e recriação lexical empreendida por Rosa em sua tessitura poética por meio de pressupostos da morfologia e lexicologia.

Tendo em vista o estudo da morfologia do PB e o melhor entendimento da discussão apresentada no artigo científico em estudo, pautando-nos em Basílio (2011) e em , propomos que sejam ministrados os seguintes conteúdos/conhecimentos: (i) objeto de estudo da morfologia; (ii) conceitos básicos da morfologia do PB; (iii) formas livres, formas presas e formas dependentes e seu funcionamento para a construção do léxico do PB; (iv) o léxico no PB com foco na constituição e na expansão do léxico por meio dos processos de formação de palavras.

Para esta aula, propomos uma atividade epilinguística voltada a compreensão escrita - leitura para obter informações e argumentos e produção escrita por meio da elaboração de um resumo. Com essa atividade pretende-se contribuir para o alcance dos descritores B1 e B2 vinculados ao processamento de textos e à produção escrita geral.

## Texto I – Fotografias



O Rio São Francisco é o maior rio totalmente brasileiro.

Disponível em: <https://escolakids.uol.com.br/geografia/rio-sao-francisco.htm>. Acesso em 04 de jan. 2022.



Crocodilo

Disponível em

<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/03/crocodilos-usam-fones-de-ouvido-em-pesquisa-para-entender-audicao-de-dinos.html>. Acesso em 20 de jan. de 2022.

## Texto II - Poema

### Quando escrevo

Quando escrevo, repito o que já vivi antes.  
E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente.  
Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo  
vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser  
um crocodilo porque amo os grandes rios,  
pois são profundos como a alma de um homem.  
Na superfície são muito vivazes e claros,  
mas nas profundezas são tranqüilos e escuros  
como o sofrimento dos homens.

(Guimarães Rosa, in “Magma”).

## Texto III

**Artigo científico:** COSTA, Elvira Livonete. *A criação linguística de Guimarães Rosa em “Ave, Palavra”*. *Lingua(gens)*, [S.l.], v. 10, n. 1, junho/2020.

Endereço eletrônico: Disponível em

[http://www.filologia.org.br/xxi\\_cnlf/completo/a\\_criacao\\_linguistica\\_ELVIRA.pdf](http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/completo/a_criacao_linguistica_ELVIRA.pdf). Acesso em 19 de março de 2021.

## Texto III

BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

A seguir, apresentamos o planejamento proposto para o desenvolvimento das aulas 02 e 03. Será dedicado um tempo maior para essa etapa devido à quantidade de atividades a serem desenvolvidas em função do alcance dos objetivos propostos e das habilidades a serem desenvolvidas.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para estas aulas:</b></p>	<p>Além de se considerar as <b>atividades de produção oral geral</b> já descritas anteriormente, consideram-se também:</p> <p style="text-align: center;"><b>Compreensão escrita: leitura para obter informações e argumentos</b></p> <p>B1- É capaz de identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados. É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor. É capaz de reconhecer questões significativas em artigos de jornal simples sobre assuntos que lhe são familiares.</p> <p>B2 - É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos especializados fora do âmbito da sua área, desde que possa utilizar eventualmente um dicionário para confirmar a sua interpretação da terminologia. É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas atuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.109).</p> <p style="text-align: center;"><b>Processar textos:</b></p> <p>C1 – É capaz de resumir textos longos e exigentes.</p> <p>C2 - É capaz de resumir a informação de diferentes fontes, reconstruindo argumentos e explicações em uma apresentação final coerente.</p> <p>B 1 - É capaz de organizar pequenas informações de diferentes fontes e resumi-las para outra pessoa. É capaz de parafrasear pequenas passagens escritas, usando as mesmas palavras e a mesma ordem do texto original (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 140).</p> <p style="text-align: center;"><b>Produção escrita geral</b></p>
--	--

	<p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96).</p>
<b>Objetivo</b>	<p>Propiciar aos acadêmicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecerem o processo criativo de escrita literária de João Guimarães Rosa;</li> <li>• Discutir a criação linguística de Guimarães Rosa em “Ave, Palavra”<sup>19</sup>;</li> <li>• Possibilitar aos acadêmicos refletirem sobre o processo de escrita literária de João Guimarães Rosa a partir do conhecimento dos processos morfológicos do PB;</li> <li>• Discutir objeto de estudo da morfologia, as estruturas morfológicas do PB e conceitos comuns à morfologia dessa língua;</li> <li>• Apresentar princípios teóricos e metodológicos que dão sustentação ao modelo de descrição e análise dos vocábulos formais no PB de maneira que os alunos percebam a funcionalidade e a estruturação/formação de vocábulos na obra de Guimarães Rosa;</li> </ul>

<sup>19</sup> “Ave, Palavra” é uma obra póstuma, e aos textos que o autor já havia deixado prontos foram acrescentados, pelo organizador da edição *Paulo Rónai*, outros que *Guimarães Rosa* havia começado a rever e refundir para o livro, sendo que quatro deles eram totalmente inéditos. Ave, palavra é composto de 54 pequenas crônicas, ficções, anotações sobre zoológicos, poemas, fragmentos de diários e oratórios.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar como os princípios teóricos e metodológicos de descrição e análise dos vocábulos formais no PB estão a serviço da compreensão do projeto de texto literário;</li> <li>• Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, proporcionando aos acadêmicos uma interação mais efetiva com o texto;</li> <li>• Propiciar aos alunos sistematizar, por meio do gênero resumo descritivo, o conhecimento adquirido acerca da vida e obra de Guimarães Rosa;</li> <li>• Diagnosticar o conhecimento dos acadêmicos acerca de João Guimarães Rosa.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o processo de criação linguística de João Guimarães Rosa no livro “Ave, Palavra”;</li> <li>• Constatar o processo de invenção, de criação de uma nova linguagem, por meio de diferentes processos morfológicos do PB, nas obras do autor em estudo;</li> <li>• Conhecer os processos morfológicos derivacional e flexional e outros processos de formação de vocábulos no PB;</li> <li>• Explorar o texto como evento de interação e como expressão do conteúdo, explorando as dimensões informacional, textual, semântica, sequencial e sintática do texto, como propõe Casseb-Galvão (2011);</li> <li>• Resumir as informações presentes no artigo em estudo, apresentando argumentos e explicações numa apresentação final coerente com apoio de informações constantes em tomada de notas.</li> </ul>

<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos da morfologia do PB: :(i) objeto de estudo da morfologia; (ii) conceitos básicos da morfologia do PB; (iii) formas livres, formas presas e formas dependentes e seu funcionamento para a construção do léxico do PB; (iv) o léxico no PB com foco na constituição e na expansão do léxico por meio dos processos de formação de palavras.</li> <li>• Poema: “Quando escrevo”, João Guimarães Rosa.</li> <li>• A criação linguística de Guimarães Rosa em “Ave, Palavra”.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	100 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A aula será iniciada pela declamação do poema “Quando escrevo”, de João Guimarães Rosa, realizada pela professora.</li> <li>2. Após a declamação, serão apresentadas fotos de alguns elementos constantes no poema: “Rio São Francisco e crocodilo”<sup>20</sup>, com o objetivo de estimular uma discussão acerca das questões existenciais presentes no poema e sobre o modo como metaforicamente o escritor utiliza esses elementos para representar a relação entre o homem e seu sofrimento.</li> <li>3. Logo após essa discussão, será feita a exposição oral do artigo “A criação linguística de Guimarães Rosa em ‘Ave, Palavra’” e “Coraçãomente: pensamento, pensamor”. Para tal serão ministrados os conteúdos/conhecimentos relativos à morfologia propostos para esta aula.</li> </ol>

<sup>20</sup> Há diferenças anatômicas entre o jacaré e o crocodilo, que não são relativas ao tamanho, pois ambos podem chegar à 6,5 metros de comprimento. No Brasil, não existem crocodilos, somente jacarés.

	4. Em seguida propõe-se que sejam dadas orientações orais acerca da produção escrita inicial.
<p><b>Conteúdo procedimental e/ou conteúdo atitudinal – Atividade I - Produção escrita de resumo descritivo</b></p> <p>Com base no artigo “A criação linguística de Guimarães Rosa em <i>Ave, Palavra</i>”, de Elvira Livonete Costa, produza um resumo informativo<sup>21</sup>. Reviste os conhecimentos teóricos acerca da morfologia do PB, estudados em Basílio (2011), ajudá-los nessa produção escrita.</p>	

A atividade proposta para esta aula consubstancia-se em atividades de análise e reflexão sobre a língua por meio da produção de resumo informativo, a qual possibilita explorar o texto como evento de interação e como expressão do conteúdo, por meio das dimensões informacional, textual, semântica, e sintática do texto, como propõe Casseb-Galvão (2011).

Por meio dessa produção escrita, pretende-se que os acadêmicos reflitam e analisem a seleção e a organização de itens lexicais presentes em textos do livro “Ave, Palavra”, atentando-se a princípios relativos à intencionalidade e à base conceitual compartilhada pelo escritor, a partir de uma abordagem sistêmico-funcional que nos permite investigar “como a experiência é construída em termos semânticos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 1999, p. 7) e como essa experiência se manifesta no estrato lexical da língua.

Vale ressaltar que, no cerne dessa discussão, estão os princípios funcionalistas: “a gramática organiza, em alguns conjuntos, opções de uso, e o falante procede as suas escolhas fazendo seleções simultâneas (HALLIDAY, 1973b, 1994, 2004), e, por conseguinte, a língua (e a gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVÓN, 1995). Tais princípios são recrutados por entendermos que João Guimarães Rosa ao utilizar uma linguagem tão própria, configurada por meio de escolhas lexicais e sintáticas muito particulares, faz escolhas linguísticas que refletem suas intenções literárias, o que comprova que a língua não é

<sup>21</sup> De acordo com a NBR 6028 (Norma Brasileira) da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), o resumo trata-se de uma “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”. O resumo informativo: informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original.

um sistema autônomo. Assim, a gramática, na qual se situam os estudos morfológicos, é considerada “como uma estrutura emergente, maleável, sujeita às determinações do discurso” (CUNHA e COSTA, 2009, p. 68).

Nessa perspectiva, conhecer a gramática, por meio do estudo da morfologia do PB, permite-nos analisar e descrever os modos como as palavras são selecionadas, organizadas e sequenciadas, dentro dos textos em estudo, para produzir significados.

#### 4.2.3 3ª Etapa – Módulo I

**Aula 04 e 05:** Atividades linguísticas de leitura e escrita com base no texto: questões subjetivas.

Tendo em vista o caráter processual e contínuo por meio do qual se dá a aprendizagem, nesta etapa, propõe-se que continue a discussão acerca da criação literária de Guimarães Rosa, com ênfase na capacidade inventiva desse escritor em cunhar uma nova linguagem e uma nova grafia em seus escritos, carregada de um vocabulário vasto e original. Para tal, nas aulas propostas, objetiva-se retomar o instrumental teórico adotado e aprofundar a discussão acerca da construção morfológica da palavra, em especial da construção do vocábulo flexionado (RODRIGUES e CAMPOS (2015), In: RODRIGES, Ângela; ALVES, Ieda Maria (Orgs) (2015)) para, depois, fazer a leitura, a interpretação e a análise do conto “O espelho”.

Em se tratando do estudo dos neologismos roseanos, propomos a discussão do artigo “As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias”, de Costa (2021).

Pretende-se, assim, que eles desenvolvam a capacidade de utilizar os princípios de análise morfológica para descrever estruturas de palavras do PB, identificando diferentes tipos de morfemas e sua distribuição, distinguindo os processos de flexão, composição e derivação.

Nesta aula, para o alcance dos descritores B1 e B2, vinculados à compreensão escrita (leitura) - compreensão na leitura geral e produção escrita geral, propomos atividades voltadas para a leitura e escrita.

## Texto I

**Artigo científico:** COSTA, Elvira Livonete. *As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias*.

Endereço eletrônico: Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/literatura/as-veredas-linguagem-guimaraes-rosa-primeiras-estorias.htm>

## Texto II

JERÔNIMO, Gabriela Guimarães. *Coraçõamente: pensamento, pensamor. A neologia literária em substância*, de Guimarães Rosa. A Margem- Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Seção Estudos. Uberlândia, ano 4, n.7 , p. 22-9.jan./jun.2011.

Endereço eletrônico: Disponível em:

[http://gruporedimunho.com.br/downloads/Rosa\\_Coracaoamente.pdf](http://gruporedimunho.com.br/downloads/Rosa_Coracaoamente.pdf). Acesso em 19 de março de 2021.

## Texto III – Leitura complementar

In: II SINALEL. II Simpósio de Letras e Linguística e I simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011. Catalão. JERONIMO, Gabriela Guimarães; DE PAULA, Maria Helena. *As palavras e seus diversos reflexos: Guimarães Rosa e suas ousadas manipulações em neologismos no conto O espelho*.2011.

Endereço eletrônico: Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/25.pdf>. Acesso 15 de abril de 2021.

## Texto III

**Conto:** O Espelho, de João Guimarães Rosa.

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente

imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

Resta-lhe argumento: qualquer pessoa pode, a um tempo, ver o rosto de outra e sua reflexão no espelho. Sem sofisma, refuto-o. O experimento, por sinal ainda não realizado com rigor, careceria de valor científico, em vista das irreduzíveis deformações, de ordem psicológica. Tente, aliás, fazê-lo, e terá notáveis surpresas. Além de que a simultaneidade torna-se impossível, no fluir de valores instantâneos. Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tactear; só a pouco e pouco é que consegue retificar, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão. Subsistem, porém, outras pechas, e mais graves. Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?

Note que meus reparos limitam-se ao capítulo dos espelhos planos, de uso comum. E os demais — côncavos, convexos, parabólicos — além da possibilidade de outros, não descobertos, apenas, ainda? Um espelho, por exemplo, tetra ou quadridimensional? Parece-me não absurda, a hipótese. Matemáticos especializados, depois de mental adestramento, vieram a construir objetos a quatro dimensões, para isso utilizando pequenos cubos, de várias cores, como esses com que os meninos brincam. Duvida?

Vejo que começa a descontar um pouco de sua inicial desconfiança, quanto ao meu são juízo. Fiquemos, porém, no terra-a-terra. Rimo-nos, nas barracas de

diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a mostrengos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos — e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável — deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes, delas aprendendo a fazer tais utensílios de metal ou cristal. Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos.

Temí-os, desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis exceções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? - jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro?

Sendo talvez meu medo a revivescência de impressões atávicas? O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a idéia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de 2 regra, sabe-o o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho - anote-a - esplêndida metáfora. Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz - treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa? Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e de velocidade? Alongo-me, porém. Contava-lhe...

- Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?

Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes

ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses.

Sim, instrutivos. Operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esguelha, a longa obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de-repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência. Mirava-me, também, em marcados momentos — de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza. Sobreabriam-se-me enigmas. Se, por exemplo, em estado de ódio, o senhor enfrenta objetivamente a sua imagem, o ódio refluí e recrudesce, em tremendas multiplicações: e o senhor vê, então, que, de fato, só se odeia é a si mesmo. Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque, o resto, o rosto, mudava permanentemente. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções. Não vê, como também não se vêem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe; mas o senhor me compreende.

Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela máscara, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa — a minha vera forma. Tinha de haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações.

Concluí que, interpenetrando-se no disfarce do rosto externo diversas componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio “visual” ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o elemento animal, para começo.

Parecer-se cada um de nós com determinado bicho, relembrar seu facies, é fato. Constato-o, apenas; longe de mim puxar à bimbalha temas de metempsicose ou teorias biogenéticas. De um mestre, aliás, na ciência de Lavater, eu me inteirara no

assunto. Que acha? Com caras e cabeças ovinas ou eqüinas, por exemplo, bastalhe relancear a multidão ou atentar nos conhecidos, para reconhecer que os há, muitos. Meu sócia inferior na escala era, porém — a onça. Confirmei-me disso. E, então, eu teria que, após dissociá-los meticulosamente, aprender a não ver, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino. Atirei-me a tanto.

Releve-me não detalhar o método ou métodos de que me vali, e que revezavam a mais buscante análise e o estrênuo vigor de abstração. Mesmo as etapas preparatórias dariam para aterrar a quem menos pronto ao árduo. Como todo homem culto, o senhor não desconhece a loga, e já a terá praticado, quando não seja, em suas mais elementares técnicas. E, os “exercícios espirituais” dos jesuítas, sei de filósofos e pensadores incréus que os cultivam, para aprofundarem-se na capacidade de concentração, de par com a imaginação criadora... Enfim, não lhe oculto haver recorrido a meios um tanto empíricos: gradações de luzes, lâmpadas coloridas, pomadas fosforescentes na obscuridade. Só a uma expediência me recusei, por medíocre senão falseadora, a de empregar outras substâncias no aço e estanhagem dos espelhos. Mas, era principalmente no modus de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilitar-me: olhar não-vendo... Sem ver o que, em meu rosto, não passava de reliquat bestial. Ia-o conseguindo?

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. Prossegui. Já aí, porém, decidindome a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário — as parecenças com os pais e avós — que são também, nos nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que, em nossas caras, materializa idéias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem seqüência nem antecedência, sem conexões nem fundura. Careceríamos de dias, para explicar-lhe. Prefiro que tome minhas afirmações por seu valor nominal.

À medida que trabalhava com maior mestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema perspectivo clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, como uma esponja. E

escurecia-se. Por aí, não obstante os cuidados com a saúde, comecei a sofrer dores de cabeça. Será que me acovardei, sem menos? Perdoe-me, o senhor, o constrangimento, ao ter de mudar de tom para confiança tão humana, em nota de fraqueza inesperada e indigna. Lembre-se, porém, de Terêncio. Sim, os antigos; acudiu-me que representavam justamente com um espelho, rodeado de uma serpente, a Prudência, como divindade alegórica. De golpe, abandonei a investigação. Deixei, mesmo, por meses, de me olhar em qualquer espelho.

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpeme, não visio a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água límpidíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era — o transparente contemplador?... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona.

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estarreceu: eu não via os meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!

Tanto dito que, partindo para uma figura gradualmente simplificada, despojara-me, ao termo, até à total desfigura. E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... desalmado? Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? Seríamos não muito mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória.

Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico — na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que

reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem em espelho...

Dou-lhe razão. Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações antes dos fatos, e, pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Releve-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente.

São sucessos muito de ordem íntima, de caráter assaz esquisito. Narro-os, sob palavra, sob segredo. Pejo-me. Tenho de demais resumi-los.

Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei — não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude 4 distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava — já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menosque-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?

Devia ou não devia contar-lhe, por motivos de talvez. Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano — intersecção de planos — onde se completam de fazer as almas?

Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o “salto mortale”... — digo-o, do jeito, não porque os acrobatas italianos o aviventaram, mas por precisarem de toque e timbre novos as comuns expressões, amortecidas... E o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: — “Você chegou a existir?”

Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me

permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

Rosa, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, (1988). (Trabalho original publicado em 1962).

A seguir, apresentamos o planejamento das aulas 04 e 05. Essa etapa é composta por um número maior de aulas tendo em vista o alcance dos objetivos propostos e das habilidades a serem desenvolvidas.

As repostas sugeridas, apresentadas para as questões propostas, foram baseadas nos autores dos textos teóricos discutidos e estudados nessa aula. Ressaltamos, contudo, que outras respostas são totalmente aceitáveis desde que pautadas nos estudos realizados.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para estas aulas</b></p>	<p><b>Compreensão escrita (leitura): compreensão na leitura geral</b></p> <p>B1- É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.</p> <p>B2 - É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.107).</p> <p><b>Produção oral geral</b></p> <p>B1 - É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.</p> <p>B2 - É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo</p>
---	---

	<p>ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 91).</p> <p style="text-align: center;"><b>Produção escrita geral</b></p> <p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96).</p>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprofundar o conhecimento dos académicos acerca das estruturas e dos processos morfológicos do PB.</li> <li>• Conhecer aspectos da língua-cultura brasileira por meio de contos de João Guimarães Rosa.</li> <li>• Propiciar o reconhecimento de processos morfológicos, presentes nos contos do livro “Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa, de maneira a refletir acerca da criação linguística desse autor.</li> <li>• Aguçar a percepção dos académicos sobre a capacidade de criação e recriação lexical de Guimarães Rosa por meio da obra em estudo.</li> <li>• Estimular o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual, proporcionando aos alunos uma interação mais efetiva com o texto.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar os processos morfológicos presentes contos do livro “Primeiras Estórias”, de João Guimarães Rosa, e o modo como produzem maior</li> </ul>

	<p>expressividade e efeitos de sentido desejado pelo escritor.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber o processo de criação literária de Guimarães Rosa ao cunhar uma nova linguagem e uma nova grafia em seus escritos, carregada de um original e vasto vocabulário.</li> <li>• Desenvolver habilidades de leitura e interpretação textual, de maneira a interagir mais efetivamente com o texto.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do vocábulo flexionado.</li> <li>• Conceitos básicos da Morfologia do PB; processos de formação de palavras, com foco no neologismo lexical.</li> <li>• “Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em <i>Primeiras Estórias</i>”, de Elvira Livonete Costa.</li> <li>• “Coraçãomente: pensamento, pensamor. A neologia literária em substância, de Guimarães Rosa”, Gabriela Guimarães Jerônimo.</li> <li>• Conto: “O Espelho”, de João Guimarães Rosa.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	100 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com auxílio de projetor multimídia, serão ministrados e discutidos os principais processos morfológicos do PB e como esses processos são utilizados por João Guimarães em suas produções. Para tal, serão apresentados e discutidos os artigo “As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em <i>Primeiras Estórias</i>”, de Elvira Livonete Costa e “Coraçãomente: pensamento, pensamor. A neologia literária em substância, de Guimarães Rosa”, de Gabriela Guimarães Jerônimo.</li> </ul>

	<p><b>Leitura silenciosa do conto: “O Espelho” de João Guimarães Rosa.</b></p> <p><b>Resolução de atividade escritas subjetivas</b> Com base na explanação feita pelo professor, os acadêmicos farão a resolução de atividades escritas subjetivas.</p>
<p><b>Conteúdo procedimental e/ou conteúdo Atitudinal: Atividade - Resolução de atividade escritas subjetivas</b></p> <p><b>Questões propostas</b></p> <p>Com base na explanação feita pelo professor, na leitura do artigo “As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias”, de Elvira Livonete Costa, e na leitura do conto “O Espelho”, responda às questões propostas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A obra “Primeiras Estórias” foi publicada em 1962. É uma coletânea de 21 contos que, em sua maioria, são tematizados pelas diferentes fases da vida humana (JERÔNIMO, 2011). No conto “O Espelho”, que temática é abordada? Essa temática pode ser considerada como universal? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ No conto “O Espelho”, a temática volta-se para uma reflexão de quem somos, um olhar para nosso “Eu interior”. Ela é retratada por meio da narrativa de um homem que relata a um senhor certa ocasião em que ele, ao ver o reflexo de sua imagem no espelho, abomina-a. A partir disso, este homem resolve fazer um estudo sobre a alma do espelho, realizando inúmeras experiências, que o levam ao seu “Eu interior”. Assim, por meio do reflexo da sua alma, o autor universaliza os dilemas vividos pelo ser humano.</li> </ul> </li> <li>2. João Guimarães Rosa foi um dos maiores romancistas da terceira geração modernista da Literatura Brasileira. Esse fato se deve a um conjunto de fatores que caracterizam singularmente suas obras. Em se tratando do manejo com o léxico, que características linguísticas marcam o conto “O Espelho”?</li> </ol>	

➤ Destaca-se a incrível capacidade de criação e recriação lexical, por meio de diferentes processos de formação de palavras, como o neologismo: *Ainda-nem-rosto* (ROSA, 1995, p. 72), o qual é formado por composição subordinativa por justaposição, em que o advérbio de tempo “ainda”, a conjunção aditiva “nem” e o substantivo “rosto” foram justapostos com o acréscimo do hífen, o que demonstra não composicionalidade. Conforme Jeronimo e De Paula (2011, p. 351), “considerando o contexto em que se encontra inserida, *ainda-nem-rosto*” é um substantivo exercendo a função de sujeito e pode significar quase um rosto; rosto em formação”. Pode-se citar ainda *Des-almado*, “uma construção neológica formada por derivação prefixal, em que {des-} é um prefixo de negação. Dessa forma, ao unir-se à palavra-base {almado}, pode significar sem alma ou sem espírito, pois a personagem do conto, ao se surpreender com a ausência de seu reflexo no espelho inicia uma série de indagações, em que em uma delas usa o neologismo em análise, como se pode observar no trecho do texto em que a referida palavra se encontra contextualizada: “Seria eu um... *des-almado*” (ROSA, 1995, p. 48)” (op. cit. 351).

3. Segundo Costa (2016), quais os neologismos utilizados por Rosa em *Primeiras Estórias*?

➤ Ao longo dos contos que constam no livro, Rosa utiliza o truncamento como no conto “Famigerado”: “equiparado”, “cabismeditado”, “desafogaréu”; a prefixação: como “arreleque” (asas abertas em forma de leque) ou “circuntristeza” (tristeza circundante); a sufixação como “suspirância” (suspiros repetidos) e “coraçõamente” (cordialmente) e o neologismo semântico “não fez a alguma recomendação”.

4. A neologia lexical é marca da estilística literária de Guimarães Rosa, o que é retratado no conto em estudo que é carregado de neologismo que são criados por diferentes processos de formação neológica. No trecho “*Seria eu um des-almado*” (ROSA, 1995, p.48), por meio de que processo de formação de palavra se deu a construção neológica em destaque e que sentido ela adquire nesse

contexto? Essa construção contribui para a caracterização do drama vivido pela personagem principal no conto?

- Segundo Jeronimo e De Paula (2011, p. 351) a palavra *des-almado* é “uma construção neológica formada por derivação prefixal, em que *des* é um prefixo de negação. Dessa forma, ao unir-se à palavra-base *almado*, pode significar sem alma ou sem espírito, pois a personagem do conto, ao se surpreender com a ausência de seu reflexo no espelho, inicia-se uma série de indagações, em que em uma delas usa o neologismo em análise”.

5. Segundo Ignez (2009, p. 29), “desde que se queira analisar neologismos criados para textos literários, deve-se tanto lançar mão de uma análise morfológica quanto de uma análise estilística, uma vez que, no discurso literário, são exploradas as potencialidades expressivas das palavras”. Considerando tal afirmação, como podemos interpretar a palavra “tomadamente” no trecho “voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que **tomadamente** me estarreceu: eu não vi os meus olhos. No brilhante e no polido nada, não se me espelhavam nem eles!” (ROSA, 1995, p. 70). Por meio de qual processo de palavra essa palavra foi criada? No contexto em que foi utilizada, a nova palavra se refere a que momento do drama vivido pela personagem?

- Jeronimo e De Paula (2011, p. 352) consideram que “*tomadamente* é nova palavra formada pelo processo de derivação sufixal, em que o adjetivo {tomada-}, unindo-se ao sufixo formador de advérbios {-mente}, passa a exercer a função sintática de advérbio. No contexto em que foi utilizada, a nova palavra refere-se ao momento em que o personagem do conto se olha no espelho e não vê mais seu reflexo, ou seja, ele tem seu reflexo tomado, apoderado. Nesse sentido, ‘tomadamente’ pode significar instantaneamente, tendo como referência o momento em que o homem teve sua imagem tomada ou o instante em que seu reflexo desapareceu, demandando o exercício da leitura metonímica, de forma que a ausência do reflexo se estende para referenciar, também, o modo como o rapaz se encontrava, sem imagem”.

Nessas aulas, considera-se, como é apontado por Halliday (1994), que linguagem é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas

através das quais os significados podem ser realizados. Assim, ao discutirmos os processos morfológicos utilizados por Guimarães Rosa, pretendemos analisar o modo como são representados e expressos os significados.

A partir da perspectiva funcionalista de análise linguística, as perguntas objetivam mostrar que a escolha do léxico é pragmática e discursivamente motivada para cumprir as funções sociais do conto, de levar o interlocutor a refletir sobre dilemas existenciais da humanidade. Além disso, ao propor questões voltadas para a análise da neologia lexical presente no conto “O espelho”, pretende-se que os acadêmicos analisem como o uso de determinados processos morfológicos contribuem para os efeitos de sentido desejados por João Guimarães Rosa ao discutir temas tão profundos e complexos: o Eu interior, o reflexo da sua alma.

Nesse sentido, ao elaborar as questões, primamos por uma abordagem sistêmica, pois, nessa perspectiva, dá-se prioridade teórica às relações de escolhas feitas nos sistemas da língua, enfatizando como a organização e as escolhas lexicais estão a serviço da funcionalidade do texto, aspecto visível no conto em estudo. Além disso, por meio da abordagem sistêmica, é possível observar como o escritor, ao produzir seus textos, realiza metafunções - ideacional e interpessoal, expressas lexicogramaticalmente por meio de seus “arranjos morfológicos”, construindo assim, os efeitos de sentido desejados em suas produções.

Em se tratando do modelo de registro concebido por Halliday (1978), há três estratos cada um realizado pelo outro, da perspectiva do mais abstrato para o mais concreto: o *estrato semântico*, que é realizado pelo *estrato léxico-gramatical*, que é realizado pelo *estrato fonológico/grafológico*. Desta forma, com a léxico-gramática, a linguagem liberta-se da bipolaridade, permitindo que, com um número finito de unidades, possamos realizar um número infinito de significados (EGGINS, 2004). Esse aspecto é visível nos usos que Guimarães Rosa faz da língua, pois, ao criar e recriar itens lexicais em português, ele utiliza um “número finito de unidades, para realizar um número infinito de significados”, como acontece em “*Ainda-nem-rosto* (ROSA, 1995, p. 72); em “*Seria eu um... des-almado*” (ROSA, 1995, p. 48), e em “*E, o que tomadamente me estremeceu: eu não vi os meus olhos. No brilhante e no polido nada, não se me espelhavam nem eles!*” (ROSA, 1995, p. 70), o que revela sua criatividade lexical só é possível porque “uma língua é um recurso para a produção de significado, e significado reside nos padrões sistêmicos de escolha” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.23).

**Aula 06:** Linguísticas de leitura e escrita com base no texto: questões subjetivas.

Nesta aula, aspectos vinculados à língua-cultura serão abordados por meio do artigo “*A poesia em Magma*”, de Maria Célia de Moraes Leonel e do poema *Saudade*, texto que compõe o livro *Magna*. Objetiva-se, assim, discutir a poética de Guimarães, com ênfase no estrato lexical e na variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos utilizados por ele para a construção do sentido em seus poemas. Para tal, apoiando-nos nos estudos de Basílio (2011), serão discutidos o papel do léxico na língua, sua constituição e expansão.

Além disso, pretende-se discutir a caracterização temática expressiva de *Magma*, coletânea de poemas com que João Guimarães Rosa concorreu ao Prêmio de poesia da Acadêmica Brasileira de Letras em 1936, conquistando o primeiro lugar.

No artigo “*A poesia em Magma*”, de Maria Célia de Moraes Leonel, a autora explora a poesia de João Guimarães Rosa mostrando como ela aborda temas como: a fauna, a flora, a vida no campo, as manifestações negras e indígenas, os mitos e as credences brasileiros e tema mais universais como a frustração amorosa e reflexões filosóficas. Torres (2016) aponta que o estudo aprofundado dos poemas de “*Magma*” revela o lirismo voltado para os rios, a água e as cores. Associado a isso, nessa aula, as atividades voltam-se para a compreensão das “invenções roseanas” ao lidar com o estrato lexical e para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos utilizados por ele em sua produção poética. A escrita de Rosa reflete o pensamento de Furtado da Cunha e Tavares (2007, p. 16) que afirmam que “não estruturamos aleatoriamente nosso discurso: a escolha e a ordenação dos elementos linguísticos é, em última análise, orientada pelas diversas funções que a língua é convidada a desempenhar”.

Enfatizamos que os conhecimentos advindos do estudo da morfologia do PB possibilitam compreender como Rosa subverte a estrutura da língua a serviço de sua linha poética, ao utilizar sua criatividade linguística no estrato lexical morfológico. Conforme enfatiza Ribeiro (2020, p.23), na poesia de Rosa, “a língua então se destece, arrebenta em certos pontos para tornar a se conectar em outros. Esse “destecer” da língua utilizada por Rosa é evidenciado não somente no nível lexical, mas também no uso não convencional que ele faz da pontuação e da acentuação como recursos expressivos - além do emprego de outros meios, como acrescentar espaços entre as letras de uma palavra para enfatizá-la ou dar emprego abundante

ao negrito - o que equivale a trazer para dentro da língua novos graus de intensidades, nuances, diferenciações, de acordo com o que exige o refinamento de sua sensibilidade.

Nesta aula, pretende-se, por meio das atividades propostas, contribuir para o desenvolvimento dos descritores B1 e B2 vinculados à compreensão escrita (leitura), produção oral geral e produção escrita.

Conforme já informado em aulas anteriores, as repostas sugeridas, apresentadas para as questões propostas, foram baseadas nos autores dos textos teóricos discutidos e estudados nessa aula. Ressaltamos, contudo, que outras repostas são totalmente aceitáveis desde que pautadas nos estudos realizados.

### **Texto I**

“*A poesia em Magma*”, de Maria Célia de Moraes Leonel.<sup>22</sup>

### **Texto II**

#### **Saudade**

Saudade de tudo!...

Saudade, essencial e orgânica,  
de horas passadas,  
que eu podia viver e não vivi!...  
Saudade de gente que não conheço,  
de amigos nascidos noutras terras,  
de almas órfãs e irmãs,  
de minha gente dispersa,  
que talvez até hoje ainda espere por mim...

Saudade triste do passado,  
saudade gloriosa do futuro,  
saudade de todos os presentes  
vividos fora de mim!...

---

<sup>22</sup>Texto disponibilizado apenas em formato de imagem. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/73407/77148>. Acesso em 20 de maio de 2021.

Pressa!...

Ânsia voraz de me fazer em muitos,

fome angustiosa da fusão de tudo

sede da volta final

da grande experiência:

uma só alma em um só corpo,

uma só alma-corpo,

um só,

um!...

Como quem fecha numa gota

o Oceano

afogado no fundo de si mesmo...

(João Guimarães Rosa, in "Magma").

## Texto II

BASILIO, Margarida. Para que serve o léxico? In: *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

Apresentamos, a seguir, a proposta de planejamento para a aula 06.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para estas aulas</b></p>	<p><b>Compreensão escrita (leitura): compreensão na leitura geral</b></p> <p>B1- É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.</p> <p>B2 - É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Apresenta um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.107)</p> <p><b>Produção oral geral</b></p> <p>B1 - É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição direta de um dos muitos</p>
---	--

	<p>assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.</p> <p>B2 - É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 91).</p> <p style="text-align: center;"><b>Produção escrita geral</b></p> <p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96).</p>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar a reflexão acerca dos temas existenciais, observando aspectos nacionais vinculados a ideais universais expressos nos poemas do livro Magma;</li> <li>• Conhecer potencialidades do PB por meio do fazer literário de João Guimarães Rosa;</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos e expressivos presentes no PB para construção do sentido.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir acerca de como Guimarães Rosa funde o mais universal ao mais regional por meio de temas sobre a humanidade através de recortes de uma realidade particular.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar como aspectos nacionais vinculados a ideais universais são expressos nos poemas do livro <i>Magma</i>.</li> <li>• Apreciar textos poéticos escritos em PB de maneira a reconhecer aspectos sócio-histórico-culturais do local focalizado.</li> <li>• Refletir acerca da variedade dos recursos linguísticos, sintáticos expressivos presentes no PB que contribuem para construção de sentido.</li> <li>• Explorar a gramática no discurso, reconhecendo os recursos gramaticais como componentes e concorrentes da tessitura textual, conforme propõe Oliveira (2003).</li> <li>• Aguçar a percepção dos alunos para a variedade dos recursos linguísticos, sintáticos expressivos presentes na língua para construção do sentido e levá-los a operar sobre a própria linguagem, comparando expressões, ampliando-as, sintetizando-as, e transformando-as, mantendo ou modificando o seu sentido e seus efeitos pragmáticos.</li> <li>• Analisar a funcionalidade das unidades linguísticas e a sua adequação ao uso em diferentes contexto e suportes.</li> <li>• Ler e interpretar poemas escritos em PB com um grau satisfatório de compreensão.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel do léxico na língua, sua constituição e expansão.</li> <li>• Artigo “<i>A poesia em Magma</i>”, de Maria Célia de Moraes Leonel.</li> <li>• Poema “Saudade”, de João Guimarães Rosa.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	50 min.

<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <p>Com auxílio de projetor multimídia, propomos a apresentação e discussão do texto “<i>Para que serve o léxico?</i>”, de Basílio (2011), o qual aborda o papel do léxico na língua, sua constituição e expansão e os tipos de léxicos. Tal estudo subsidiará a resolução das atividades propostas nesta aula.</p> <p>Objetiva-se também explorar os temas, os recursos linguísticos, sintáticos e expressivos existentes na obra em estudo, e mais especificamente no poema “Saudade” por meio da discussão oral do artigo “<i>A poesia em Magma</i>”, de Maria Célia de Moraes Leonel.</p> <p><b>Leitura silenciosa individual dos poemas</b></p> <p>Orientar os acadêmicos a fazerem a leitura silenciosa do poema, buscando compreendê-lo.</p> <p><b>Leitura compartilhada em voz alta e escuta dos poemas</b></p> <p>Solicitar a leitura compartilhada em voz alta, que deverá ser realizada de espontaneamente de maneira que os acadêmicos se sintam à vontade para fazê-la.</p> <p><b>Conversa dirigida e Resolução de atividade escritas subjetivas</b></p> <p>Por meio dessa abordagem, pretende-se que os acadêmicos apresentem suas impressões acerca dos poemas lidos, focando nas temáticas abordadas e nos recursos linguísticos utilizados pelo escritor para produzir maior expressividade e causar o efeito de sentido desejado. Para tal, propomos algumas questões orientadoras, as quais</p>
----------------------------------	---

	<p>estão descritas na proposta de atividade IV e que deverão ser respondidas por escrito posteriormente.</p>
<p><b>Conteúdo procedimental e/ou conteúdo atitudinal – Atividade I - Leitura silenciosa dos poemas em estudo</b></p> <p>Nesta aula, discutiremos a produção poética de João Guimarães Rosa. Adentaremos suas veredas por meio do poema “Saudade”, publicado no livro póstumo, “Magma”. Convido você a fazer a leitura silenciosa desse poema, buscando compreender os temas, o estrato lexical e semântico presente nele. Boa leitura!</p> <p>Para a resolução da atividade proposta, apoie-se nas discussões teóricas de morfologia apresentadas por Basílio(2011) e na leitura dos poemas apresentados.</p> <p><b>Questões propostas</b></p> <p><b>Atividades II - Resolução de atividade escritas subjetivas</b></p> <p>1. Segundo Basílio (2011, p.7), “a língua é ao mesmo tempo um sistema de classificação e um sistema de comunicação.” Em se tratando da constituição do léxico, ele poderia ser um conjunto fechado de unidades?</p> <p>➤ Basílio (2011) considera que estamos sempre (re)produzindo e (re)conhecendo novos seres, objetos e relações, por isso, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de se expandir à medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação e construção de enunciados. O léxico, portanto, não é apenas de um conjunto de palavras.</p> <p>2. Como vimos, “O léxico, portanto, não é apenas de um conjunto de palavras. Como sistema dinâmico, apresenta estruturas a serem utilizadas em sua expansão” (BASILIO, 2011, p. 7). A que estruturas a autora está se referindo? Você considera que João Guimarães Rosa faz uso delas para criar uma “nova linguagem” em suas obras?</p> <p>➤ Basílio (2011), considera os processos de formação de palavras como estruturas que são utilizadas na expansão do léxico, pois permitem a formação</p>	

de novas unidades como um todo e também a aquisição de palavras novas por parte de cada falante. Ao adentrarmos no estudo das obras de João Guimarães Rosa é notório o uso de variados processos de formação de palavras e da criação de efeitos de sentido a partir desses usos.

3. Segundo Leonel (1996), no livro “Magma”, há a existência de uma certa concentração de temas, apesar da visível diversidade. Que tema(s) são apresentados no poema “Saudade”? Você considera esse(s) tema(s) “universal(is)”?

- No poema, observa-se a concentração de temas variados como animais, natureza, vida no campo, manifestações culturais negras e indígenas, reflexões filosóficas entre outros. Alguns desses temas são tratados numa perspectiva nacionalista, pois eles são abordados a partir de elementos nacionais que, a flora e a cultura brasileiras. Em outros poemas, como os que abordam reflexões filosóficas, observa-se que há mais um sentimento relativo à problemática abordada que propriamente reflexões, o que não evidencia uma perspectiva universal no tratamento desse tema.

4. “*Saudade triste do passado, /saudade gloriosa do futuro,/saudade de todos os presentes/vividos fora de mim!...*”. Nesse fragmento, a palavra “saudade” é acompanhada por diferentes locuções adjetivas que retratam os sentimentos do eu-lírico em relação a temporalidade. Que efeito de sentido esses elementos linguísticos ajudam a produzir?

- Ao utilizar as locuções adjetivas presentes nos versos “*Saudade triste do passado, /saudade gloriosa do futuro*” o autor enfatiza o sentimento de tristeza devido à saudade do que já viveu e daquilo que ainda viverá, ou seja, as locuções são utilizadas como recursos expressivos que revelam os sentimentos do eu-lírico em relação à saudade que sentem.

5. Nos versos “*Pressa!.../Ânsia voraz de me fazer em muitos, /fome angustiosa da fusão de tudo/sede da volta final/da grande experiência:/uma só alma em um só corpo, /uma só alma-corpo, /um só, um!...*”, Rosa utiliza vocábulos que fogem de sua função meramente utilitária, recuperando a linguagem poética.

Nesse sentido, como as palavras “alma”, “corpo” e “alma-corpo” contribuem para isso? Que processo de formação de palavra foi utilizado na para a construção da palavra “alma-corpo”? A criação dessa nova palavra contribui para a gradação desejada pelo poeta?

- As palavras “alma”, “corpo” e “alma-corpo” são utilizadas, pelo autor, para mostrar o processo de gradação na constituição de um ser, provocando o efeito de sentido desejado pelo poeta. Esse uso diferenciado da linguagem também é percebido por meio da utilização da palavra “alma-corpo”, constituída por meio do processo de justaposição, que revela o resultado da constituição do ser humano: a “grande experiência de ser um”.

Ao propor explicar a organização da língua a partir do uso, a LSF entende o sistema linguístico como um leque de possibilidades aberto aos falantes/usuários, aspecto que Rosa explora muito bem em suas produções poéticas visto que suas escolhas lexicais não são aleatórias, mas sim carregadas de valores e significados. Essas escolhas linguísticas são materializadas na dimensão textual, visíveis também no componente representacional, envolvendo as relações entre expressões linguísticas e seus sentidos, aspecto requerido nas questões propostas acima.

A partir desse entendimento, nessa aula, as atividades propostas visam, sobretudo, a compreender o caráter discursivo e interativo do texto e reconhecer a seleção intencional de seus elementos linguísticos, enquanto recurso da língua, que cumpre funções de articular construções de sentido para atender a intencionalidade do escritor em estudo.

#### 4.2.4 3ª Etapa – Módulo II

##### **Aula 07:** Atividades metalinguísticas

Ao falar da escrita inovadora de João Guimarães Rosa, Neves (2012, p. 201) faz a afirmação “acrescente-se a isso o carimbo de pertença à terra e de conhecimento sobre a terra desse nosso homem das Gerais, que é Guimarães Rosa”. Ratificando a perspectiva de Neves, nesta etapa, pretendemos explorar como Rosa, em seu livro “Primeiras Histórias”, alcança transcendental ultrapassando o universal.

Outra característica marcante nessa obra é a utilização de arcaísmos como uma maneira de caracterizar a oralidade das personagens representadas - o povo

sertanejo. Contudo, os arcaísmos utilizados por Rosa representam, para além de uma reprodução caricatural da fala popular ou regional antiga, um processo de criação e recriação de significados. Nesse sentido, na atividade proposta, pretende-se dar ênfase ao modo como Rosa vê e apresenta o dialeto sertanejo no conto, analisando que ele não o faz de maneira realística ou caricata, como procederam outros escritores da literatura regionalista, que se preocuparam apenas com o plano vocabular, mas, conforme Cândido (1972), como ele supera o preconceito linguístico do falar sertanejo quando incorpora particularidades da linguagem das personagens à do narrador.

Como base teórica para as discussões relativas à morfologia, em especial ao estudo de arcaísmos, nesta aula, será apresentado e discutido, pelo professor, o artigo “Mudança semântica e formação de palavras”<sup>23</sup>, de Ilari e Resende (2020). Esses autores discutem a relação entre fenômenos sincrônicos e diacrônicos no que tange à combinação das peças morfológicas e à sua interpretação ao longo do tempo, aspectos teóricos que subsidiarão a análise morfológica do conto “A Terceira Margem do Rio” (ROSA, 2001).

A partir da consideração do princípio de que as possibilidades de escolha dos falantes no sistema linguístico (semântico, lexicogramatical, fonológico e fonético) não são aleatórias, mas estão condicionadas ao contexto e são importantes na criação de diferentes significados (Halliday, 2004), nas aulas que compõem esse módulo, discutiremos como Rosa utiliza a língua, em especial o estrato semântico e lexicogramatical, para revelar a cultura e a sociedade brasileiras e os dilemas existenciais humanos.

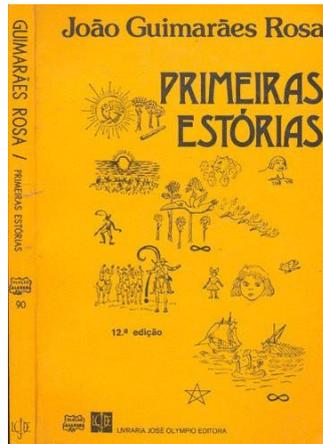
Atrelado aos objetivos propostos para esta aula, consideraremos os descritores do nível B1 e B2 vinculados às atividades de recepção/escuta por meio da audição de meios de comunicação áudio e de gravações e compreensão escrita (leitura).

---

<sup>23</sup> Disponível em:

[file:///C:/Users/silvi/Dropbox/PC/Desktop/Mudanca\\_semantica\\_e\\_formacao\\_de\\_palavras.pdf](file:///C:/Users/silvi/Dropbox/PC/Desktop/Mudanca_semantica_e_formacao_de_palavras.pdf). Acesso em 10 de setembro de 2020.

### Texto I - Imagens dos livros que contém o conto em estudo



Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/15371995>. Acesso em 19 de out. de 2020.

### Texto II – Texto audiovisual

5 contos existenciais: "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa, analisado por Noemi Jaffe.

Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZRoCGGMgfQ>. Acesso em 19 de nov. de 2020.

### Texto III - A terceira Margem do Rio, João Guimarães Rosa

Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. Do que eu mesmo me alembro, ele não figurava mais estúrdio nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos. Só quieto. Nossa mãe era quem regia, e que ralhava no diário com a gente — minha irmã, meu irmão e eu. Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa.

Era a sério. Encomendou a canoa especial, de pau de vinhático, pequena, mal com a tabuinha da popa, como para caber justo o remador. Mas teve de ser toda fabricada, escolhida forte e arqueada em rijo, própria para dever durar na água por uns vinte ou trinta anos. Nossa mãe jurou muito contra a idéia. Seria que, ele, que nessas artes não vadiava, se ia propor agora para pescarias e caçadas? Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo, calado que sempre. Largo, de não se poder ver a forma da outra beira. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta.

Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus para a gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxa, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe, a gente achou que ela ia esbravejar, mas persistiu somente alva de pálida, mascou o beijo e bramou: - "Cê vai, ocê fique, você nunca volte!" Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava, chega que um propósito perguntei: — "Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?" Ele só retornou o olhar em mim, e me botou a bênção, com gesto me mandando para trás. Fiz que vim, mas ainda virei, na grota do mato, para saber. Nosso pai entrou na canoa e desamarrou, pelo remar. E a canoa saiu se indo - a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa verdade deu para. Estarrecer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia. Os parentes, vizinhos e conhecidos nossos, se reuniram, tomaram juntamente conselho.

Nossa mãe, vergonhosa, se portou com muita cordura; por isso, todos pensaram de nosso pai a razão em que não queriam falar: doideira. Só uns achavam o entanto de poder também ser pagamento de promessa; ou que, nosso pai, quem sabe, por escrúpulo de estar com alguma feia doença, que seja, a lepra, se desertava para outra sina de existir, perto e longe de sua família dele. As vozes das notícias se dando pelas certas pessoas passadores, moradores das beiras, até do afastado da outra banda descrevendo que nosso pai nunca se surgia a tomar terra, em ponto nem canto, de dia nem de noite, da forma como cursava no rio, solto solitariamente. Então, pois, nossa mãe e os aparentados nossos, assentaram: que o mantimento que tivesse, ocultado na canoa, se gastava; e, ele, ou desembarcava e viajava s'embora, para jamais, o que ao menos se condizia mais correto, ou se arrependia, por uma vez, para casa.

No que num engano. Eu mesmo cumpria de trazer para ele, cada dia, um tanto de comida furtada: a idéia que senti, logo na primeira noite, quando o pessoal nosso experimentou de acender fogueiras em beirada do rio, enquanto que, no alumiado delas, se rezava e se chamava. Depois, no seguinte, apareci, com rapadura, broa de pão, cacho de bananas. Enxerguei nosso pai, no enfim de uma hora, tão custosa para sobrevir: só assim, ele no ao-longe, sentado no fundo da canoa, suspendida no

liso do rio. Me viu, não remou para cá, não fez sinal. Mostrei o de comer, depusitei num oco de pedra do barranco, a salvo de bicho mexer e a seco de chuva e orvalho. Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora. Surpresa que mais tarde tive: que nossa mãe sabia desse meu encargo, só se encobrimdo de não saber; ela mesma deixava, facilitado, sobra de coisas, para o meu conseguir. Nossa mãe muito não se demonstrava.

Mandou vir o tio nosso, irmão dela, para auxiliar na fazenda e nos negócios. Mandou vir o mestre, para nós, os meninos. Incumbiu ao padre que um dia se revestisse, em praia de margem, para esconjurar e clamar a nosso pai o 'dever de desistir da tristonha teima. De outra, por arranjo dela, para medo, vieram os dois soldados. Tudo o que não valeu de nada. Nosso pai passava ao largo, avistado ou diluso, cruzando na canoa, sem deixar ninguém se chegar à pega ou à fala. Mesmo quando foi, não faz muito, dos homens do jornal, que trouxeram a lancha e tencionavam tirar retrato dele, não venceram: nosso pai se desaparecia para a outra banda, aproava a canoa no brejão, de léguas, que há, por entre juncos e mato, e só ele conhecesse, a palmos, a escuridão, daquele.

A gente teve de se acostumar com aquilo. Às penas, que, com aquilo, a gente mesmo nunca se acostumou, em si, na verdade. Tiro por mim, que, no que queria, e no que não queria, só com nosso pai me achava: assunto que jogava para trás meus pensamentos. O severo que era, de não se entender, de maneira nenhuma, como ele agüentava. De dia e de noite, com sol ou aguaceiros, calor, sereno, e nas friagens terríveis de meio-do-ano, sem arrumo, só com o chapéu velho na cabeça, por todas as semanas, e meses, e os anos — sem fazer conta do se-ir do viver. Não pojava em nenhuma das duas beiras, nem nas ilhas e croas do rio, não pisou mais em chão nem capim. Por certo, ao menos, que, para dormir seu tanto, ele fizesse amarração da canoa, em alguma ponta-de-ilha, no esconso. Mas não armava um foguinho em praia, nem dispunha de sua luz feita, nunca mais riscou um fósforo. O que consumia de comer, era só um quase; mesmo do que a gente depositava, no entre as raízes da gameleira, ou na lapinha de pedra do barranco, ele recolhia pouco, nem o bastável. Não adoecia? E a constante força dos braços, para ter tento na canoa, resistido, mesmo na demasia das enchentes, no subimento, aí quando no lanço da correnteza enorme do rio tudo rola o perigoso, aqueles corpos de bichos mortos e paus-de-árvore descendo — de espanto de esbarro. E nunca falou mais palavra, com pessoa alguma. Nós, também, não falávamos mais nele. Só se

pensava. Não, de nosso pai não se podia ter esquecimento; e, se, por um pouco, a gente fazia que esquecia, era só para se despertar de novo, de repente, com a memória, no passo de outros sobressaltos.

Minha irmã se casou; nossa mãe não quis festa. A gente imaginava nele, quando se comia uma comida mais gostosa; assim como, no gasalhado da noite, no desamparo dessas noites de muita chuva, fria, forte, nosso pai só com a mão e uma cabaça para ir esvaziando a canoa da água do temporal. Às vezes, algum conhecido nosso achava que eu ia ficando mais parecido com nosso pai. Mas eu sabia que ele agora virara cabeludo, barbudo, de unhas grandes, mal e magro, ficado preto de sol e dos pêlos, com o aspecto de bicho, conforme quase nu, mesmo dispondo das peças de roupas que a gente de tempos em tempos fornecia.

Nem queria saber de nós; não tinha afeto? Mas, por afeto mesmo, de respeito, sempre que às vezes me louvavam, por causa de algum meu bom procedimento, eu falava: — "Foi pai que um dia me ensinou a fazer assim..."; o que não era o certo, exato; mas, que era mentira por verdade. Sendo que, se ele não se lembrava mais, nem queria saber da gente, por que, então, não subia ou descia o rio, para outras paragens, longe, no não-encontrável? Só ele soubesse. Mas minha irmã teve menino, ela mesma entestou que queria mostrar para ele o neto. Viemos, todos, no barranco, foi num dia bonito, minha irmã de vestido branco, que tinha sido o do casamento, ela erguia nos braços a criancinha, o marido dela segurou, para defender os dois, o guarda-sol. A gente chamou, esperou. Nosso pai não apareceu. Minha irmã chorou, nós todos aí choramos, abraçados.

Minha irmã se mudou, com o marido, para longe daqui. Meu irmão resolveu e se foi, para uma cidade. Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos. Nossa mãe terminou indo também, de uma vez, residir com minha irmã, ela estava envelhecida. Eu fiquei aqui, de resto. Eu nunca podia querer me casar. Eu permaneci, com as bagagens da vida. Nosso pai carecia de mim, eu sei - na vagação, no rio no ermo - sem dar razão de seu feito. Seja que, quando eu quis mesmo saber, e firme indaguei, me diz-que-disseram: que constava que nosso pai, alguma vez, tivesse revelado a explicação, ao homem que para ele aprontara a canoa. Mas, agora, esse homem já tinha morrido, ninguém soubesse, fizesse recordação, de nada mais. Só as falsas conversas, sem senso, como por ocasião, no começo, na vinda das primeiras cheias do rio, com chuvas que não estiavam, todos temeram o fim-do-mundo, diziam: que nosso pai fosse o avisado que nem

Noé, que, por tanto, a canoa ele tinha antecipado; pois agora me entrelembro. Meu pai, eu não podia malsinar. E apontavam já em mim uns primeiros cabelos brancos.

Sou homem de tristes palavras. De que era que eu tinha tanta, tanta culpa? Se o meu pai, sempre fazendo ausência: e o rio-rio-rio, o rio — pondo perpétuo. Eu sofria já o começo de velhice — esta vida era só o demoramento. Eu mesmo tinha achaques, ânsias, cá de baixo, cansaços, perrengue de reumatismo. E ele? Por quê? Devia de padecer demais. De tão idoso, não ia, mais dia menos dia, fraquejar do vigor, deixar que a canoa emborcasse, ou que bubuiasse sem pulso, na levada do rio, para se despenhar horas abaixo, em tororoma e no tombo da cachoeira, brava, com o fervimento e morte. Apertava o coração. Ele estava lá, sem a minha tranqüilidade. Sou o culpado do que nem sei, de dor em aberto, no meu foro. Soubesse — se as coisas fossem outras. E fui tomando idéia.

Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos. Só fiz, que fui lá. Com um lenço, para o aceno ser mais. Eu estava muito no meu sentido. Esperei. Ao por fim, ele apareceu, aí e lá, o vulto. Estava ali, sentado à popa. Estava ali, de grito. Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — "Pai, o senhor está velho, já fez o seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!..." E, assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais Ele me escutou. Ficou em pé. Manejou remo n'água, proava para cá, concordado. E eu tremi, profundo, de repente: porque, antes, ele tinha levantado o braço e feito um saudar de gesto - o primeiro, depois de tamanhos anos decorridos! E eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado. Porquanto que ele me pareceu vir: da parte de além. E estou pedindo, pedindo, pedindo um perdão.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro - o rio.

ROSA, João Guimarães. “A terceira margem do rio”. In: \_\_\_\_\_. Ficção completa: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

Em se tratando das repostas sugeridas, indicamos que sejam consideradas as orientações dadas anteriormente.

Nessa perspectiva, a seguir, apresentamos o planejamento das aulas 07 e 08.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para estas aulas</b></p>	<p><b>Atividades de recepção/escuta: audição de meios de comunicação áudio e de gravações</b></p> <p>B1 - É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio gravado ou transmitido em língua-padrão clara sobre assuntos do seu interesse pessoal. É capaz de entender as questões centrais dos boletins informativos da rádio e material gravado muito simples, acerca de assuntos que lhe sejam familiares se estes forem produzidos num discurso bastante pausado e claro.</p> <p>B2 - É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou acadêmica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem. É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialeto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105)</p> <p><b>Compreensão escrita (leitura): compreensão na leitura geral</b></p> <p>B1- É capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.</p> <p>B2 - É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Apresenta um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.107)</p>
---	---

<p><b>Objetivo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a mudança semântica e formação de palavras relacionando-as ao usos dos arcaísmos por João Guimarães Rosa.</li> <li>• Proporcionar aos acadêmicos um experiência sensível com a literatura produzida no PB por meio do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Aguçar a reflexão dos acadêmicos em relação à dilemas da existência humana por meio da leitura do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Desenvolver habilidades voltadas para a escuta e a compreensão de textos orais em situações efetivas de uso da língua.</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos quanto ao uso de diferentes processos morfológicos para da criação de uma linguagem própria no conto em estudo.</li> </ul>
<p><b>Habilidades</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciar textos em prosa escritos em PB.</li> <li>• Refletir acerca de dilemas da existência humana por meio da leitura do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Refletir acerca do estilo de prosa poética de Guimarães Rosa por meio do conto “A Terceira Margem do Rio”.</li> <li>• Ler e interpretar contos escritos em PB com um grau satisfatório de compreensão.</li> <li>• Analisar a linguagem típica de Guimarães Rosa, que reproduz a oralidade do povo brasileiro sertanejo por meio da fala do narrador.</li> <li>• Analisar alguns elementos linguísticos, como recurso da língua, que cumpre funções de articular construções de sentido para atender a intencionalidade do autor.</li> </ul>

<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança semântica e formação de palavras.</li> <li>• Arcaísmos.</li> <li>• Conto: “A Terceira Margem do Rio”.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	50 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o conto em estudo, abordando a temática instaurada por meio da foto do livro e do vídeo: 5 contos existenciais: "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa, analisado por Noemi Jaffe.</li> <li>• Discutir como o uso de neologismos, aglutinações de palavras, os sentidos conferidos pela homofonia e por sons que são próprios da vida e da fauna sertanejas produzem determinados efeitos de sentido no conto em estudo.</li> </ul> <p><b>Escuta do conto</b></p> <p>Propiciar momento de escuta do conto por meio da leitora de textos, Isabella Lubrano, jornalista, <i>booktuber</i>, fundadora e produtora do site “Ler antes de Morrer”.</p> <p>Fonte:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=7sioy96FLA0">https://www.youtube.com/watch?v=7sioy96FLA0</a></p> <p><b>Resolução de atividades escritas subjetivas</b></p> <p>Os acadêmicos farão a resolução de atividades escritas subjetivas propostas a partir do estudo conto.</p>
<p><b>Conteúdo procedimental e/ou conteúdo atitudinal – Atividade de escuta, conversa dirigida e resolução de atividades escritas subjetivas</b></p> <p><b>Atividade I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta da análise do conto em estudo por meio do texto audiovisual: 5 contos existenciais: "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa, analisado por Noemi Jaffe.</li> </ul>	

- Escuta da leitura do conto, realizada por Isabella Lubrano, jornalista, *booktuber* e fundadora e produtora do site “Ler antes de Morrer”.

## Atividade II - Conversa dirigida e resolução de atividades escritas subjetivas

### Questões propostas

Com base na leitura, análise e escuta do conto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, responda as questões abaixo:

1. Para você, o que é a terceira margem do Rio?

➤ Resposta subjetiva.

2. A criação e recriação lexical é uma característica marcante da produção literária de Guimarães Rosa, chegando à criação de uma nova linguagem. No conto “A terceira margem do rio”, como se dá o processo de inventividade linguística?

➤ Nesse conto o processo de inventividade linguística se dá por meio da recriação do mundo sertanejo pela linguagem, a partir da apropriação de recursos da oralidade, em especial a utilização de arcaísmos como “s'embora”, “Nosso pai nada dizia não” (duas negativas pré-verbais), vagação, entre outros.

3. Segundo Candido (1972, p. 807), a obra de Rosa se mostra em um estágio em que o regionalismo “vai se modificando e se adaptando, superando as formas mais grosseiras até dar a impressão de que se dissolveu na generalidade dos temas universais, como é normal em toda obra bem feita”. No fragmento “Do que me *alembro*, ele não figurava mais *estúrdio* nem mais triste do que os outros, conhecidos nossos” (ROSA, 2001, p. 80), a palavra *alembro*<sup>24</sup> é um arcaísmo, usado atualmente como “lembro” do verbo lembrar; e a palavra *estúrdio*<sup>25</sup> significa estranheza, esquisitice, algo incomum, extravagância ou falta de juízo.

<sup>24</sup> Alembrear. Por mim, só, de tantas minúcias, não era o capaz de me alembrear...mas a saudade me alembra (GSV, 25/27). / Var. de lembrar, arc. fonético. [São deveras frequentes na ling. de GR vocs. que, como este, apresentam a prótese do /a/.] (MARTINS, 2008, p. 20.)

<sup>25</sup> 2Estúrdio. (V. Artice, Barrão, Brindar, Cocoral). Mais estúrdio, estouvado e sem regra, estava ficando Nhô Augusto (S\_\_IX, 324/346) .../Esquisito, extravagante, estróina, excêntrico, fora do comum. // Termo de conotação variável, frequentemente depreciativa, muito usado por GR nas diversas obras. (MARTINS, 2008, p. 214.)

Considerando a linguagem típica de Guimarães Rosa, ao utilizar essas palavras no discurso do narrador, o que o escritor quer retratar?

- Pela estilização da linguagem, o autor reproduz a oralidade das personagens representadas - o povo sertanejo - , por meio da fala do narrador, a qual é carregada de arcaísmos. Para tal, Rosa utiliza arcaísmos que expressam as características regionais desse povo, tais como “demoramento”, “perrengue”, “bubuciasse” entre outras, por meio dos quais constrói efeitos de sentido no texto literário.

4. O fragmento “*Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalcou o chapéu e decidiu um adeus para a gente.*” (ROSA, 2001, p. 80) representa um dos momentos marcantes do conto. Nesse trecho, a palavra “encalcou” pode ser considerada como um neologismo? Considerando o contexto, qual o seu significado?

- A palavra “encalcou” é considerada um neologismo, pois é uma nova construção na língua [en+calcar]. No texto, essa palavra é usada como um regionalismo que significa “apertar intensamente”, caracterizando o estado emocional que estava prestes a ir embora.

5. Na fala da mãe: “Cê vai, ocê fique, você nunca volte!” (ROSA, 2001, p. 80), como pode ser interpretado o uso da forma popular “cê”, da expressão “ocê e do pronome “você” no discurso dessa personagem?

- Segundo Silva; Almeida; Miranda (2017) a utilização da forma popular “cê” revela tanto semanticamente como socialmente, que há um grau elevado de intimidade entre as personagens. Contrariamente, ao se utilizar a “ocê”, evidencia-se um certo distanciamento entre marido e mulher. Já o uso da forma culta “você”, que aparece logo após o uso das formas “cê” e “ocê”, mostra um estado de frieza, ausência de diálogo, afastamento entre mulher e marido. Os autores já citados enfatizam que esses aspectos presentes no relacionamento da personagem “mãe” e do personagem “pai, pode explicar a decisão dele de se ausentar.

É por meio do texto que as funções de conhecer o mundo e de interagir com o outro se materializam. A partir dessa perspectiva, propomos que a interpretação do conto “A Terceira Margem do Rio” seja pautada em questões que façam os

acadêmicos refletirem acerca de como Guimarães Rosa utiliza recursos linguísticos e semânticos para instaurar a temática do conto - dilemas humanos - , criar os efeitos de sentido desejado por ele ao longo da narrativa e interagir com os leitores. Essa discussão possibilitará aos acadêmicos perceberem que, assim como é concebido pelo pensamento hallidayano, a língua não pode ser entendida como um sistema de regras que representa nossos pensamentos, mas sim como um sistema de produção de significados através de escolhas. Isso confere a ela um caráter interativo e dinâmico, visto que os significados são construídos e reconstruídos a cada vez que o sistema é acessado, isto é, a cada vez que usamos a língua na produção dos textos em um dado contexto, aspecto visível na produção literária de Guimarães Rosa.

#### **Aula 08:** Linguísticas de escuta e escrita

Na aula 08, dando continuidade à discussão do conto: “A Terceira Margem do Rio”, optamos por trabalhar o filme “A Terceira Margem do Rio”, um filme franco-brasileiro de 1994, do gênero drama, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, com roteiro baseado no conto de mesmo título do livro *Primeiras Estórias* (1962) de João Guimarães Rosa. Ao buscar produções fílmicas do conto em estudo em PB, constatamos que esse tipo de produção é escassa. Diante disso, optamos pelo o filme “A Terceira Margem do rio”, dirigido por Nelson Pereira dos Santos, o qual foi produzido sem legenda. Acreditamos que o fato desse filme não conter legenda não impossibilitará o alcance dos objetivos/habilidades propostos para a aula 08, pois nesse momento do curso, os acadêmicos já apresentam autonomia linguística para entender bem o PB.

A escolha por esse gênero se deu por entendermos que o trabalho com filmes potencializa o entendimento oral da língua, mais especificamente o desenvolvimento da compreensão auditiva. Além disso, objetiva-se que os acadêmicos reflitam acerca re-escrita<sup>26</sup> fílmica, em especial acerca da relação de coerência das escolhas enunciativas da transposição cinematográfica com o texto fonte “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa. Para tal, apoiar-nos-emos nos estudos de De Rosa (2009) acerca da linguagem cinematográfica e ensino de língua estrangeira, em especial, na discussão feita em “Em busca de uma terceira margem cinematográfica”

---

<sup>26</sup> O uso desse termo quer mostrar que, apesar de a linguagem fílmica basear-se na linguagem do texto fonte, existe ao mesmo tempo, um processo de escrita e reescrita envolvidos.

(DE ROSA, 2009)<sup>27</sup>, artigo no qual ele trata da transposição dos de cinco contos de Guimarães Rosa presentes no livro “Primeiras estórias”, entre quais o conto “A terceira Margem do Rio”.

De Rosa (2009, p. 5) ressalta a grande dificuldade na transposição dos contos de Guimarães Rosa, que se dá por razões de naturezas diversas, e para quem “muitas das dificuldades residem na escrita magmática, neobarroca do autor mineiro”. Acerca disso, De Rosa (2009, p. 5) acrescenta ainda “Achar o que Sergej Eizenštejn<sup>28</sup> define de equivalente criativo na escrita rosiana é, com certeza, uma empresa árdua; disso se deram e se dão conta todos os cineastas que tentaram e continuam tentando transpor a sua obra”.

A transposição cinematográfica de um texto literário é a passagem de um código baseado na escrita a um código que utiliza imagens, contudo, De Rosa (2009, p. 1) faz a seguinte afirmação acerca do êxito da transposição cinematográfica:

A tradução ou transposição cinematográfica de obras literárias pode ser definida exitosa ou alcançada, quando consegue manter uma relação de coerência com as escolhas enunciativas do texto fonte. Neste processo de transformação, que um texto literário provoca na transposição cinematográfica, há uma contínua escolha de pertinências interpretativas; isso permite transpor no(s) texto(s) de chegada novas configurações discursivas, enriquecidas de detalhes que não estejam em contradição com aquelas do texto inicial.

Tendo em vista essa consciência acerca da transposição cinematográfica, De Rosa (2009, p. 02) traz importantes reflexões acerca do ponto de vista estilístico:

Do ponto de vista estilístico, uma transposição cinematográfica pode definir-se bem conseguida a partir do momento em que é capaz de manter uma certa coerência com as opções enunciativas do texto-fonte. O processo de transformação que um texto literário introduz na tradução cinematográfica determina uma contínua escolha de pertinências interpretativas. Isso permite a transposição no texto de chegada de novas configurações discursivas enriquecidas com detalhes que não estejam em contradição com as do texto original.

---

<sup>27</sup>Disponível em:

[http://www.plural.digitalia.com.br/index3903.html?option=com\\_content&view=article&id=201:em-busca-de-uma-terceira-margem-cinematografica&catid=72:numero-4-5-quimaraes-rosa-du-sertao-et-du-monde&Itemid=55](http://www.plural.digitalia.com.br/index3903.html?option=com_content&view=article&id=201:em-busca-de-uma-terceira-margem-cinematografica&catid=72:numero-4-5-quimaraes-rosa-du-sertao-et-du-monde&Itemid=55). Acesso e, 05 de setembro de 2021.

<sup>28</sup> Serguei Mikhailovitch Eisenstein foi um dos mais importantes cineastas soviéticos relacionado ao movimento de arte de vanguarda russa. Foi filmólogo e participou ativamente da Revolução de 1917 e da consolidação do cinema como meio de expressão artística.

Segundo De Rosa (2009), a escrita dos contos, ainda mais de contos como os de Guimarães Rosa, tem mais em comum com a redação de um texto poético, pela síntese e pela condensação e concentração de sentidos em poucas imagens literárias, do que com a escrita ficcional em prosa de novelas e romances, geralmente larga e dilatada. Nesse sentido, nesta aula, é fundamental que os acadêmicos consigam perceber o processo de transposição da obra roseana por meio da recriação e reescrita fílmica que “deve atuar para poder alcançar a sua independência artística do texto de partida” (DE ROSA, 2009, p. 5).

A mobilização de conhecimentos relativos à morfologia se dará por meio da produção escrita de uma sinopse acerca do filme em estudo, na qual deverão constar, entre outras informações, a linguagem utilizada por João Guimarães Rosa. Nesse sentido, propõe-se que os acadêmicos mobilizem e arregimentem os conhecimentos relativos à morfologia apreendidos ao longo dos estudos feitos nas aulas anteriores.

Nesta aula, propomos atividades voltadas para o desenvolvimento dos níveis B1 e B2 vinculados à Recepção de audiovisual e à compreensão escrita.

### Texto I

**Filme:** “A terceira margem do Rio”, de Nelson Pereira dos Santos, Produção Regina Filmes<sup>29</sup>.

### Texto II

DE ROSA, Gian Luigi de. *Em busca de uma terceira margem cinematográfica*. Plural Pluriel - revue des cultures de langue portugaise. [Em ligne] n° 4-5, automne-hiver 2009, URL: [www.pluralpluriel.org](http://www.pluralpluriel.org). Acessado em 22 de abril de 2022.

A seguir, apresentamos a proposta de plano de aula 08.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para esta aula:</b></p>	<p><b>Recepção de audiovisual: ver televisão e filmes</b></p> <p>B1- É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara. É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a ação transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem</p>
--	---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aye0VFN9B1Y> . Acessado em 30 de setembro 2021.

	<p>clara e direta. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro.</p> <p>B2 - É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, talk shows, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.110).</p> <p style="text-align: center;"><b>Produção escrita geral</b></p> <p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 96).</p>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar aos acadêmicos refletirem acerca da relação de coerência das escolhas enunciativas da transposição cinematográfica com o texto fonte “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa;</li> <li>• Utilizar o gênero audiovisual filme para ilustrar um panorama da cultura brasileira;</li> <li>• Utilizar o filme “A Terceira Margem do Rio” e sua semiótica para mostrar a realidade brasileira de maneira mais nítida para o estudante estrangeiro;</li> <li>• Estimular os acadêmicos a assistirem filmes em PB como possibilidade de aprendizagem dessa língua;</li> <li>• Dar ênfase ao desenvolvimento de habilidades de escuta visando a compreensão e utilização da língua em contextos reais de uso;</li> <li>• Aguçar a percepção dos acadêmicos quanto ao uso do regionalismo, que supera as formas mais</li> </ul>

	<p>grosseiras e dá a impressão de que se dissolveu na generalidade dos temas universais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiciar ao acadêmico conhecer aspectos socioculturais brasileiros por meio do conto em estudo;</li> <li>• Enriquecer culturalmente os acadêmicos, incentivando a formação crítica e apreciativa.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar a competência leitora e cultural audiovisual em PB.</li> <li>• Apreciar filmes produzidos em PB.</li> <li>• Discutir com base no filme, dilemas da existência humana e como o autor os aborda no conto.</li> <li>• Refletir acerca da relação de coerência das escolhas enunciativas da transposição cinematográfica com o texto fonte “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa.</li> <li>• Ouvir e interpretar contos escritos em PB com um grau satisfatório de compreensão.</li> <li>• Refletir acerca re-escrita fílmica por meio do filme: A Terceira Margem do Rio, dirigido por Nelson Pereira dos Santos.</li> <li>• Desenvolver a competência de escuta, atentando para a linguagem típica de Guimarães Rosa, que reproduz a oralidade do povo brasileiro sertanejo por meio da fala do narrador.</li> <li>• Conhecer aspectos socioculturais brasileiros por meio do conto em estudo.</li> <li>• Analisar alguns elementos linguísticos, enquanto recurso da língua, que cumpre funções de articular construções de sentido para atender a intencionalidade do autor.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	Gênero cinematográfico Filme: “A terceira margem do Rio”, de Nelson Pereira dos Santos.

<b>Tempo estimado</b>	50 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva dialogada</b></p> <p>Retomada dos pontos principais discutidos no conto “A terceira margem do rio” por meio de conversa informal.</p> <p><b>Assistir ao gênero cinematográfico proposto para essa aula</b></p> <p>Assistir ao filme: “A terceira margem do Rio”, de Nelson Pereira dos Santos, Produção Regina Filmes, com foco</p> <p>Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aye0VPN9B1Y">https://www.youtube.com/watch?v=aye0VPN9B1Y</a>, acesso em 14 de dez. de 2022.</p> <p><b>Produção escrita de uma sinopse do filme</b></p> <p>Considerando os estudos feitos acerca do conto em estudo, os acadêmicos devem produzir uma sinopse do conto.</p>
<p><b>Conteúdos procedimentais e/ou atitudinais – atividades de escuta, atividade de produção escrita.</b></p> <p><b>Atividade I – Escuta do filme</b></p> <p>Assistir ao filme: “A terceira margem do Rio”, de Nelson Pereira dos Santos, Produção Regina Filmes.</p> <p><b>Atividade II – Produção escrita</b></p> <p>Imagine que você fará a indicação para pessoas próximas a você do filme “A Terceira Margem do Rio, de Nelson Pereira dos Santos, Produção Regina Filmes. Você fará isso por meio de uma sinopse, na qual deverá constar informações relevantes sobre o filme, entre elas, deve-se enfatizar as características da linguagem de João Guimarães Rosa. Mostre ao leitor como as escolhas linguísticas feitas por ele, a partir dos usos morfológicos, provoca efeitos de sentido desejados.</p>	

Não se esqueça de apresentar como esse aspecto é retomado na transposição cinematográfica. Para tal, considere também os estudos de De Rosa (2009) acerca de transposição cinematográfica e a coerência com as opções enunciativas do texto-fonte, o conto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa.

Para tal, atente-se para as características composicionais desse gênero apresentadas abaixo:

- Sinopse é a apresentação concisa de um conteúdo. É uma espécie de resumo, uma narração breve que pode acontecer não só a partir de um filme, mas também de um evento, uma peça teatral, um livro. Seu objetivo é descrever em poucas palavras a trama ou o tema do que está em questão.
- A sinopse caracteriza-se como uma narrativa breve, escrita em poucas linhas, que discute de forma objetiva um tema ou assunto tratado no filme. Sendo característico em sua elaboração o uso de verbos no presente do indicativo e no futuro, os quais são conjugados na terceira pessoa, seja do singular, seja do plural, além de ser escrita na ordem direta e na voz ativa. Quanto ao tratamento das personagens é aconselhável retomá-las por pronomes, também se deve manter o encadeamento entre as ideias, com o uso de conectores, de forma que haja coerência entre as partes do texto para com o todo.

(adaptado do site “Significados”. Disponível em <https://www.significados.com.br/sinopse/>. Acesso em 20 de jan. de 2022).

A produção de uma sinopse fílmica, além de mostrar a língua se atualizando via gênero, promove o desenvolvimento de uma prática discursiva real, significativa e motivadora que supera a decodificação, a reprodução e artificialidade da língua. Outro aspecto relevante na atividade proposta, é a mobilização dos conhecimentos morfológicos, já adquiridos, para a produção da sinopse, uma vez que ao apresentar as características da linguagem utilizada no filme, os acadêmicos devem mobilizar os conhecimentos de morfologia para mostrar como a linguagem utilizada no texto-fonte se configura na transposição fílmica.

Outro aspecto a ser considerado nessa aula é a produtividade do trabalho com a língua-cultura, pois no filme em estudo são retratados aspectos culturais e sociais do povo brasileiro, como os milagres, observados no episódio em que são narrados

os milagres de Neneminha, a mudança/fuga da família para os subúrbios da grande cidade e o retorno ao rio, entre outras questões.

#### 4.2.5 3ª Etapa - Módulo III

**Aula 9:** Atividades linguísticas escritas com base no texto: questões objetivas e subjetivas.

Mendes (2011, p.139) propõe que para ensinar o português como língua estrangeira são necessários “professores culturalmente sensíveis aos sujeitos em interação”, sujeitos esses que também são considerados “agentes de interação e coprodução de significados” (MENDES, 2011, p. 155). Nesse sentido, abordar a cultura não mais se apresenta em posição secundária nas práticas de ensino, mas, ao contrário, passa a assumir a centralidade nos contatos interculturais em sala de aula, desfazendo a ideia dicotômica entre língua e cultura e seus respectivos espaços ocupados.

Neste módulo, a partir da concepção de língua-cultura, pretende-se apresentar alguns aspectos da vida e da cultura do povo sertanejo de Minas por meio do estudo de um trecho da obra Grande Sertão: Veredas. A escolha dessa obra se dá porque segundo Antônio Candido (1959, v. 2, p. 112) “Grande Sertão: Veredas situa-se na tradição brasileira do romance [como] verdadeira forma de pesquisa e descoberta do país”. Para tal, propomos a análise de como João Guimarães Rosa consegue fundir o mais regional ao mais universal por meio de histórias e personagens do sertão mineiro que retratam grandes e profundos temas da humanidade.

Segundo Garbuglio (2005, p.114), “em Guimarães Rosa, parece que mais importante que a inovação, é o processo de renovação”. A partir de tal consideração, discutiremos como Guimarães Rosa aborda a dimensão linguística da cultura sertaneja do Brasil por meio do modo de expressão do homem do sertão, mobilizando para isso um vocabulário de origem diversa, expressões regionais e prosódia típica do homem sertanejo.

Nessa perspectiva, em se tratando dos estudos da morfologia, nesta aula, a atividade proposta objetiva que os acadêmicos refletiam sobre as palavras que o autor teria coletado da fala sertaneja e aquelas criadas por ele, observando os regionalismos e os arcaísmos presentes no texto em estudo. Para tal, propõe-se que

seja feita a discussão de como o autor se vale de processos de formação de novas palavras, bem como sufixos e prefixos específicos, comumente utilizados na fala sertaneja, para produzir o texto em estudo. Outro aspecto a ser discutido nesta aula é os vocábulos arcaizantes, que por um lado revelam a erudição do autor, mas por outro remetem a uma peculiaridade da variante sertaneja, que se caracteriza pelas formas gramaticais já em desuso na língua padrão. Para tal, serão retomados os estudos acerca da morfologia do PB apresentados nas aulas anteriores.

Os descritores relativos aos níveis B1 e B2 serão considerados nesta aula por meio de Atividades de recepção - audição de meios de comunicação áudio e de gravações e da produção escrita geral.

### **Texto I - Entrevista**

**Entrevista** dada por Antônio Cândido sobre a obra de Guimarães Rosa.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ>. Acesso em 10 de jan. 2022.

### **Texto II - Fragmento de Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa**

De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava. Não possuía os prazos. Vivi puxando difícil de difícel, peixe vivo no moquém: quem mói no asp'ro, não fantasêia. Mas, agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos dessorsegos, estou de range rede. E me inventei neste gosto, de especular ideia. O diabo existe e não existe? Dou o dito. Abrenúncio. Essas melancolias. O senhor vê: existe cachoeira; e pois? Mas cachoeira é barranco de chão, e água se caindo por ele, retombando; o senhor consome essa água, ou desfaz o barranco, sobra cachoeira alguma? Viver é negócio muito perigoso...

Explico ao senhor: o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, cidadão, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo. O senhor aprova? Me declare tudo, franco – é alta mercê que me faz: e pedir posso, encarecido. Este caso – por estúrdio que me vejam – é de minha certa importância. Tomara não fosse... Mas, não diga que o senhor, assisado e instruído, que acredita na pessoa dele?! Não? Lhe agradeço! Sua alta opinião compõe minha valia. Já sabia, esperava por ela – já o campo! Ah, a gente, na velhice, carece de ter sua aragem de descanso. Lhe agradeço. Tem diabo nenhum.

Nem espírito. Nunca vi. Alguém devia de ver, então era eu mesmo, este vosso servidor. Fosse lhe contar... Bem, o diabo regula seu estado preto, nas criaturas, nas mulheres, nos homens. Até: nas crianças – eu digo. Pois não é ditado: “menino – trem do diabo”? E nos usos, nas plantas, nas águas, na terra, no vento... Estrumes. ... O diabo na rua, no meio do redemunho...

Hem? Hem? Ah. Figuração minha, de pior pra trás, as certas lembranças. Mal haja-me! Sofro pena de contar não... Melhor, se arrepare: pois, num chão, e com igual formato de ramos e folhas, não dá a mandioca mansa, que se come comum, e a mandioca-brava, que mata? Agora, o senhor já viu uma estranhez? A mandioca-doce pode de repente virar azangada – motivos não sei; às vezes se diz que é por replantada no terreno sempre, com mudas seguidas, de manaíbas – vai em amargando, de tanto em tanto, de si mesma toma peçonhas. E, ora veja: a outra, a mandioca-brava, também é que às vezes pode ficar mansa, a esmo, de se comer sem nenhum mal. E que isso é? Eh, o senhor já viu, por ver, a feiura de ódio franzido, carantonho, nas faces duma cobra cascavel? Observou o porco gordo, cada dia mais feliz bruto, capaz de, pudesse, roncar e engolir por sua suja comodidade o mundo todo? E gavião, corvo, alguns, as feições deles já representam a precisão de talhar para adiante, rasgar e estraçalhar a bico, parece uma quicé muito afiada por ruim desejo. Tudo. Tem até tortas raças de pedras, horrorosas, venenosas – que estragam mortal a água, se estão jazendo em fundo de poço; o diabo dentro delas dorme: são o demo. Se sabe? E o demo – que é só assim o significado dum azougue maligno – tem ordem de seguir o caminho dele, tem licença para campear?! Arre, ele está misturado em tudo.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. P. 11-20.

## Glossário

**Abrenúncio:** do latim *abrenuntio*, interjeição que tem o sentido de “credo”, “Deus me livre”.

**Manaíba:** do tupi, muda de mandioca.

**Assisado:** que tem siso, juízo; ajuizado.

**Moquém:** grelha feita de varas usada para secar ou assar carne e peixe.

**Azougue:** do árabe, pessoa muito viva e esperta.

**Peçonha:** veneno.

**Campear:** andar pelo campo, procurar.

**Carantonho:** cara grande e feia.

**Quicé:** do tupi, o mesmo que “faca velha”.

**Sugestão de Minissérie:** Minissérie Grande Sertão: Veredas, de autoria de Walter George Durst, da Produtora Globo. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/grande-sertao-veredas/>. Acesso em 10 jan. de 2022.

Ressaltamos que, conforme já informado em aulas anteriores, as repostas sugeridas, apresentadas para as questões propostas, foram baseadas nos autores dos textos teóricos discutidos e estudados nessa aula. Ressaltamos, contudo, que outras respostas são totalmente aceitáveis desde que pautadas nos estudos realizados.

Apresentamos, a seguir, o planejamento da aula 09.

<p><b>Nível Comum de Referência do QECR (Descritores)</b> <b>considerados para esta aula</b></p>	<p><b>Atividades de recepção: audição de meios de comunicação áudio e de gravações</b></p> <p>B1 - É capaz de entender o conteúdo informativo da maioria do material áudio gravado ou transmitido em língua-padrão clara sobre assuntos do seu interesse pessoal. É capaz de entender as questões centrais dos boletins informativos da rádio e material gravado muito simples, acerca de assuntos que lhe sejam familiares se estes forem produzidos num discurso bastante pausado e claro.</p> <p>B2 - É capaz de entender gravações em língua-padrão, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou acadêmica e de identificar os pontos de vista e as atitudes do locutor, bem como o conteúdo informativo da mensagem. É capaz de compreender a maioria dos documentários de rádio e a maioria do material áudio gravado ou transmitido em dialeto-padrão e de identificar a disposição e o tom do locutor etc. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 105)</p> <p><b>Produção escrita geral</b></p>
--	---

	<p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96)</p>
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a língua-cultura brasileira por meio de fragmento de Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa;</li> <li>• Possibilitar a reflexão acerca do caráter universalista na obra em estudo, com ênfase em como Rosa conseguiu fundir o mais regional ao mais universal.</li> <li>• Discutir a dimensão linguística da cultura sertaneja do Brasil por meio da obra em estudo;</li> <li>• Propiciar ao acadêmico conhecer aspectos socioculturais brasileiros por meio da discussão da obra “Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa;</li> <li>• Apresentar a linguagem dialetal própria do sertão de Guimarães Rosa e as características regionais de sua literatura.</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o caráter universalista presente no texto em estudo, observando como Guimarães Rosa conseguiu fundir o mais regional ao mais universal por meio de grandes e profundos temas da humanidade.</li> <li>• Refletir acerca de como o aspecto linguístico dá autenticidade à caracterização dos personagens de Guimarães Rosa, os quais são próximos da</li> </ul>

	<p>realidade daqueles homens e mulheres do interior do país.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a fauna e a flora brasileiras e a cultura sertaneja, por meio do estudo do livro “Grande Sertão: Veredas”.</li> <li>• Perceber a linguagem utilizada por Rosa como marca que se imprime de maneira particular em cada sujeito falante e que se presta a um uso singular.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa.</li> </ul>
<b>Tempo estimado</b>	50 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<p><b>Aula expositiva</b></p> <p><b>Apresentação audiovisual de entrevista</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentar resumo da obra Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa, focando na temática e, nas características linguísticas da obra. Expor quem é o crítico literário Antônio Cândido<sup>30</sup>.</li> <li>2. Apresentar entrevista dada por Antônio Cândido<sup>31</sup> sobre a obra de Guimarães Rosa.</li> </ol> <p><b>Prática de compreensão oral</b></p> <p>Por meio de conversa dirigida, discutir com os acadêmicos as principais características temáticas e linguísticas, em especial, a utilização de arcaísmo e marcas da fala sertaneja, presentes na obra Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa.</p>

<sup>30</sup> Antônio Candido de Mello e Souza é um sociólogo, literato e professor universitário brasileiro. Estudioso da literatura brasileira e estrangeira, tem uma obra crítica extensa, respeitada nas principais universidades do Brasil. À atividade de crítico literário soma-se a atividade acadêmica, como professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

	<p><b>Atividade escrita</b></p> <p>Realização de atividade escrita de questões subjetivas.</p>
<p><b>Conteúdos procedimentais e/ou atitudinais - atividades de escuta e atividade de escrita.</b></p> <p><b>Atividade I</b></p> <p>Assistir entrevista dada por Antônio Cândido sobre a obra de Guimarães Rosa.</p> <p><b>Atividade II – Escrita</b></p> <p><b>Questões propostas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ao assistir a entrevista de Antônio Cândido sobre a obra de Guimarães Rosa, tome nota das principais características apresentadas pelo crítico acerca da obra Grande Sertão: Veredas. Atente-se para as questões que crítico apresenta acerca da linguagem utilizada pelo autor, com ênfase na inventabilidade, no uso de arcaísmos e na criação de novas palavras, ou seja, de neologismos.</li> <li>2. Com base nos estudos feitos acerca da produção literária de João Guimarães Rosa e na obra em estudo em nossa aula de hoje, responda as questões propostas:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) O sertanejo criado por Guimarães Rosa, configura-se como homem universal ao defrontar-se com problemas existenciais. Na obra Grande Sertão: Veredas, que temas existenciais estão presentes? Esses temas alcançam a universalidade pretendida pelo escritor?           <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Temas como destino, o poder de escolhas, as frustrações e transformações que estamos sujeitos durante a existência no mundo estão presentes na obra, por isso é que as obras de Guimarães se classificam como regionalismo universal, porque realizam uma importante análise da psicologia humana e reflete dramas humanos e sociais em face de um contexto peculiar. O foco numa determinada região e num tipo de gente é, faz com que a obra,</li> </ul> </li> </ol> </li> </ol>	

profundamente regional, seja, ao mesmo tempo, profundamente universal, por revelar o drama humano, sempre tão igual, em todo tempo e lugar.

b) No trecho “Vivi puxando difícil de **difícil**, peixe vivo no moquém: quem **mói** no **asp’ro**, não **fantasêia**.”, as palavras em destaque caracterizam a fala sertaneja.

Qual o significado dessas palavras?

➤ “Difícil” é como o sertanejo pronuncia difícil; “mói”, do verbo moer = reduzir a pó; esmagar, tritura; “asp’ro” pode ser áspero. “Fantasêia” é uma maneira de escrever o jeito sertanejo de dizer *fantasia* (verbo fantasiar, terceira pessoa do singular, modo indicativo, tempo presente).

c) Como profundo conhecedor dos fenômenos da linguagem, Guimarães Rosa não somente criou como também desenterrou palavras do português arcaico. Cite arcaísmos utilizados no texto e mostre como eles caracterizam a fala sertaneja.

➤ Resposta pessoal.

d) A linguagem regionalista de Guimarães Rosa é um dos traços da originalidade da obra. O excerto lido é uma narração oral ou escrita? Identifique, no texto, marcas que justifiquem sua resposta.

➤ Trata-se de uma narração oral. Por meio da apropriação de recursos da oralidade como: “e pois?”; “explico”; “Não?”; “Ah”; “Hem? Hem?”, o autor busca a recriação do mundo sertanejo pela linguagem.

Segundo Machado (2011), na perspectiva de João Guimarães Rosa, a língua é uma marca que se imprime de maneira particular em cada sujeito falante e que se presta a um uso singular. Em *Grande Sertão: Veredas*, essa é uma característica marcante, Rosa descreve o homem, a vida e a realidade por meio da linguagem regionalista característica do homem sertanejo, ele monta um retrato do Brasil articulado por personagens do povo, com falas que “atravessam” criticamente a realidade sertaneja. A partir dessa perspectiva, as questões propostas nessa atividade voltam-se para a percepção de como Rosa utiliza a linguagem regional para caracterizar o povo do sertão mineiro a partir dimensão linguística da cultura sertaneja e como o sertanejo criado por ele, configura-se como homem universal ao defrontar-se com problemas existenciais. Assim, pretende-se que os acadêmicos analisem

como Rosa faz com que sua obra, profundamente regional, seja, ao mesmo tempo, profundamente universal, por revelar o drama humano, sempre tão igual, em todo tempo e lugar, ou seja, como esse autor utiliza sua obra para “agir e dizer o mundo”.

Outro aspecto requerido nas questões propostas refere-se às escolhas linguísticas (semântico, lexicogramatical, fonológico e fonético) feitas por Guimarães Rosa, as quais não são aleatórias; estão condicionadas ao contexto e são importantes na criação de diferentes significados pretendidos pelo escritor. Ao propor questões dessa natureza espera-se que os acadêmicos percebam que em uma relação recíproca o significado (semântica) é realizado pelas palavras (léxico-gramática) (HALLIDAY, 2004) que são intencionalmente “escolhidas” por Rosa.

#### 4.2.6 Produção final

##### Aula 10: Epilinguística de escrita de texto

Esse momento voltar-se-á para a autoavaliação do conhecimento dos acadêmicos acerca das “veredas de João Guimarães Rosa”, no qual propomos que os acadêmicos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, avaliem os progressos alcançados.

Segundo Roth (1994, p. 2), “*paper/ensaio* é um documento que se baseia em pesquisa bibliográfica e em descobertas pessoais”, devido a tais características, para a produção final, optamos pela produção escrita de um ensaio científico, um gênero que possibilita a exposição de ideias, de críticas, de reflexões e de impressões pessoais de maneira a fazer uma interpretação e análise mais profunda do tema em estudo.

Essa aula será desenvolvida conforme planejamento a seguir.

Nível Comum de Referência do QECR (Descritores) considerados para esta aula	Produção escrita geral
	<p>B1 - É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.</p> <p>B2 - É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações</p>

	e argumentos recolhidos em diversas fontes. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96)
<b>Objetivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilitar aos acadêmicos um contato sensível com a literatura brasileira por meio da produção literária de João Guimarães Rosa, em especial, no que se refere ao uso de diferentes processos morfológicos que caracterizam criação de uma linguagem própria desse autor, por meio da produção de ensaio científico;</li> <li>• Verificar o conhecimento dos acadêmicos acerca da morfologia do PB.</li> </ul>
<b>Habilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expor conhecimento acerca produção literária de João Guimarães Rosa, em especial, no que se refere ao uso de diferentes processos morfológicos que caracterizam criação de uma linguagem própria desse autor, por meio do gênero ensaio.</li> <li>• Refletir acerca do conhecimento adquirido acerca da morfologia do PB.</li> </ul>
<b>Conteúdos conceituais</b>	Ensaio e conhecimentos acerca da morfologia do PB.
<b>Tempo estimado</b>	50 min.
<b>Procedimento metodológico</b>	<b>Aula expositiva</b> Apresentação da proposta de produção de texto aos acadêmicos.
<b>Conteúdos procedimentais e/ou atitudinais - atividade de produção textual escrita.</b>	
<b>Atividade I – Produção escrita</b>	
<p>João Guimarães Rosa é considerado um dos maiores escritores brasileiros do século XX, produziu contos, novelas e romances conhecidos pelo exímio trabalho com a linguagem. “Reinventando” a linguagem em suas obras, Rosa construiu novos vocábulos que a libertam de sua função meramente utilitária, recuperando a linguagem poética.</p>	

Considerando essa afirmação, os estudos e os conhecimentos adquiridos ao longo de nossas aulas, produza um ensaio científico em que se discuta a linguagem desse autor e como ele recorre a diferentes processos morfológicos para torná-la assim.

Devido à natureza reflexiva e interpretativa do ensaio científico, espera-se que os acadêmicos consigam expor seu conhecimento e sua percepção acerca da produção literária de João Guimarães Rosa e sua escrita peculiar, caracterizada pelo uso de diferentes processos morfológicos.

Assim, por meio dessa produção escrita acreditamos ser possível avaliar a aprendizagem dos acadêmicos sobre o estudo feito nesta SDF.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta Tese surgiu da necessidade de se criar mecanismos que cumprissem parte do acordo de cooperação feito entre a Universidade Federal de Goiás e algumas Universidades italianas. O acordo propõe projetos que envolvem o ensino e a promoção de português brasileiro em contexto universitário italiano.

Desse modo, esta Tese se apresenta como uma proposta de ensino de português brasileiro para falantes estrangeiros, estudantes universitários em contexto italiano, e está inserida no Projeto REDE - Português ao redor do mundo (REDE/Itália). Tem como objetivo o estudo da morfologia do PB por meio de um contato sensível com a literatura de João Guimarães Rosa, pautado na constituição da língua, sobretudo nos aspectos formais, funcionais e sociais oriundos dos inúmeros fenômenos gramaticais/morfológicos e discursivos emergidos dos textos, das práticas comunicativas e do próprio funcionamento da língua-cultura.

As aulas que constituem a SDF voltam-se para o “reinventar” de Guimarães Rosa, em especial, o estudo dos neologismos criados por ele. Propomos também a discussão do panorama da cultura brasileira e do regionalismo universal que marcam suas produções escritas, por meio do qual refletem dramas humanos e sociais em face de um contexto peculiar.

A metodologia selecionada foi uma sequência didática com viés funcionalista, embasada nos trabalhos de Zabala (1998), Casseb-Galvão (2011, 2014), Duarte (2015) e Casseb-Galvão e Duarte (2018) que orientam a pesquisa e fundamentam as definições apresentadas. O aporte teórico baseia-se no funcionalismo linguístico clássico, com foco nas metafunções de Halliday e nas dimensões metafuncionais propostas por Casseb-Galvão (2011). Como instrumento regulatório e base curricular considera-se o QCER. A operacionalização desse trabalho, dar-se-á por meio de um PEF e de uma SDF.

Reconhecemos que o fato de não ter sido possível um contato *in loco* com o contexto universitário italiano, privou-nos de aspectos contextuais relevantes para a produção dos instrumentos de ensino propostos nesta Tese. Contudo, apesar de não ter sido possível esse contato e a aplicação *in loco* da sequência didática devido ao contexto pandêmico, pretende-se que esse procedimento de ensino contribua para a formação dos acadêmicos que cursam a unidade curricular *Letteratura*

*Portoghese e Brasiliana I*, ofertada no Curso *Scienza e Tecnica Della Mediazione Linguistica* (Lb19), do Departamento de Estudos Humanísticos da Università del Salento (Universidade de Salento), na Itália, e que possa subsidiar o ensino de Português Brasileiro como LE em contexto universitário italiano.

Acreditamos que o programa de ensino e a sequência didática de base funcional constituem-se como um instrumento de ensino que possibilita uma transposição didática, crítica e reflexiva, das contribuições de teorias linguísticas para o ensino e de sua conjugação com princípios didáticos do ensino de Português como língua estrangeira.

Por fim, esta Tese poderá ser fonte de pesquisa, incentivar novos estudos na área, dando um norte para temas como: sequência didática, morfologia do PB, e ensino de língua e cultura estrangeira.

---

## REFERÊNCIAS

---

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. LOMBELLO, Leonor Cantareiro. *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas- SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1992.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (2004). O professor de Língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, 3(1), 7–18. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/36404>.
- ALTMAYER, Claus. *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Ludicium, 2004.
- BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia C.; REZENDE, Tânia. F. *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BASILIO, Margarida Maria de Paula. A morfologia no Brasil: indicadores e questões (*Morphological Studies in Brazil: Data and Issues*).D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (53-70).
- BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Teoria Lexical*. 8ª. ed. São Paulo: Ática, 2007. 103p .
- BASILIO, Margarida Maria de Paula. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARBOSA, Cibele Nascente; SCHRÄGLE, Isaure; MENDES, Edleise (Coord.). Brasil intercultural. *Língua e cultura brasileira para estrangeiros*. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2013.
- BAUER, Laurie. The borderline between derivation and compounding. In: DRESSLER, W. et al. (Ed.). *Morphology and its demarcations*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. p.97-108.
- BRASIL. *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. 2017. Disponível em: <http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Acesso em: 08 de jan. de 2020.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. *A atividade de linguagem em relação à língua - Homenagem a Ferdinand de Saussure*. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

CANDIDO, Antônio de M. e S. *Entrevista dada por Antônio Cândido sobre a obra de Guimarães Rosa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ>. Acesso em: 18 de nov. de 2022.

CABRAL, Leonor Scliar L. S. *Introdução à Linguística*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

CABRAL, Maria de Lurdes Ferreira. *O Português como língua estrangeira: factores a ter em conta na planificação do processo de ensino-aprendizagem*. PERSPECTIVA, Florianópolis, 4.20, n.01, p.1.97-221, jan./1un. 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Maria de Margarida (orgs). *Gramática do Português Falado - vol. 4 - estudos descritivos*. 2 ed. Editora Unicamp. São Paulo: 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Eliane Souza. de. *Gestão do processo de reorientação curricular na Rede Municipal de ensino de Dourados (2001 a 2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

CANI, Josiane Brunetti; SANTIAGO, Maria Elizabete Villela. *O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 57, n. 2, p. 1164-1188, 2018.

CASSEB-GALVÃO, Vânia. C. *A gramática a serviço dos gêneros*. (UFG/CNPq). In: Anais do SIELP. Volume 1. Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 868-877.

CASSEB-GALVÃO, Vânia. C. *Uma Proposta para a promoção do português brasileiro em contexto europeu não lusófono: aspectos didáticos, políticos, econômicos, sociais e linguísticos*. Signótica Ed. Especial. jan./jul. Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO. 2014. p. 145-160.

CASSEB-GALVÃO, Vânia C.; NEVES, Maria Helena de Moura (orgs.). *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editoria, 2017.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola. 2018.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. 2020 (no Prelo).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (1998 a). *Língua Falada e Ensino do Português*. São Paulo: Contexto; 3a. ed., 2001.

CASTILHO, Ataliba; BASILIO, Margaria Maria de Paula. *Gramática do Português falado: estudos descritivos*. 2 ed. ed. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Fapesp, 2010.

CEZÁRIO, Maria Maura. OLIVEIRA, Mariangela Rios de. *PCN à luz do funcionalismo lingüístico*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun.2007.

CHRIST, Herbert. *Was leistet der, Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. In: BAUSCH, K., CHRIST, H., KÖNIGS, F. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: G. Narr, 2003.

#### D

CONHECENDO MUSEUS - *Ep. 08: Museu Casa Guimarães Rosa*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxuZ6sioA5k>. Acesso em: 10 de fev. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Trad. por Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

COSTA, Elvira Livonete. *A criação linguística de Guimarães Rosa em "Ave, Palavra"*. *Lingua(gens)*, [S.l.], v. 10, n. 1, junho/2020.

COSTA, Elvira Livonete. *As Veredas da Linguagem de Guimarães Rosa em Primeiras Estórias*. Acesso em: 06 de dez. de 2021.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. 2 ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

CUNHA, José Carlos Chaves; CUNHA, Myriam Crestian Chaves (Org.). *Pragmática Linguística e Ensino-Aprendizagem do Português: Reflexão e Ação*. Belém: Edufpa, 2000, p. 23.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DE ROSA, Gian Luigi de. *Em busca de uma terceira margem cinematográfica*. *Plural Pluriel - revue des cultures de langue portugaise*. [Em ligne] n° 4-5, automne-hiver 2009, URL: [www.pluralpluriel.org](http://www.pluralpluriel.org). Acessado em 22 de abril de 2022.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: V.Leffa (org) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, P. 2-12,1994.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs).

*Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). *Gêneros orais e escrito na escola*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.

DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. D.E.L.T.A., n. 32.1, 2016, p. 237-260.

DUARTE, Milcinele da Conceição; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. *Funcionalismo e ensino: bases teórico-metodológicas para uma sequência didática*. *Temporis(ação)*, v.14, n.1, p. 69 - 91, jan./jun. 2014.

DUARTE, Milcinele da Conceição. *Uma proposta de sequência didática funcionalista*. Tese de doutorado. Programa de Pós – Graduação em Letras Linguística. Universidade Federal de Goiás, 2015.

DU BOIS, John W. *Competing Motivations*. In: Haiman, J. (Ed.). *inonicity in Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: Jomh Benjamins, 1985. Pp. 343-365.

DU BOIS, John W. *Discourse and the ecology of grammar: Strategy, Grammaticization, and the locus*. Rice Symposium, Ms., University California: Santa Barbara, 1993a.

ECHEVERRÍA, María del Puy Pérez, POZO, JUAN IGNACIO. *Aprender a Resolver Problemas y Resolver Problemas para Aprender*. In: *La solución de problemas*. Juan Pozo (Org.) Madrid: Ed. Santillana, 1994.

EDMONSON, W. *Bildungspolitik und Referenzrahmen*. In: BAUSCH, K., CHRIST, H., KÖNIGS, F. *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Tübingen: G. Narr, 2003.

EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum International Publishing Group, 2004.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. In: POSSENTI, S. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006, p. 34 - 101.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. GONÇALVES, Adair Vieira. *Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva*. *Revista D.E.L.T.A.*, 32.1, 2016. p. 119-141.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antônio. *A interdependência dos componentes sintático, semântico e pragmático*. *Veredas, revista de estudos linguísticos*. Juiz de Fora. v. 5, nº 2. 2009, p. 61-70.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. *Linguística funcional centrada no uso e ensino de português*. Gragoatá. Niterói, n. 36, p. 80- 104, 1. sem. 2014.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Cap. 1: Linguística funcional e ensino de gramática. P. 12-58. Natal-RN ADUFRN. 2016.

GARBUGLIO, José Carlos. *Rosa em dois tempos*. São Paulo: Nankin, 2005.

GARCIA, Erica Charola García. Discourse wiyhoot Syntax. *In: T. Givon(ed.) Syntax and Semantic*, v.12, Nova York: Academic Press, 1979.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GHIO, Elsa; FERNÁNDEZ, Maria Délia. *Lingüística Sistémico Funcional: aplicaciones a la lengua española*, 1ª. Ed. Santa Fé: Universidad Nacional Del Litoral e Waldhuter Editores, 2008.

Gonçalves, **Adair Vieira**, & Ferraz, **Mariolinda Rosa Romera**. (2016). Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 32(1). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26768>.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, v.3, Parte I: p. 37-81, 1967, Parte II: p. 199-244, 1968.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the Functions of Language*. Reino Unido: Edward Arnold, 1973a.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B (Ed) *Class, codes and control*. London Routledge and Kegan Paul, 1973b.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1979 [1978].

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold, 1994.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 'Notes on Transitivity and Theme in English', parts 1, 2 and 3, *Journal of Linguistics* 3(1): 37-81; 3(2): 199-244; 4(2): 179-215, 1967/68.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood.; MATTHIESSEN; Christian Mathias Ingemar Martin. *An introduction to functional grammar*. 3a ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *Complementarities in language*. Beijing: The Commercial Press, 2008.

HENGEVELD, Kees. Dynamic expression in functional discourse grammar. In: HENGEVELD, Kees; GROOT, Casper de. *Morphosyntactic expression in functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2005.

HYMES, Dell Hathaway. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

IGNEZ, A. F. *O romance: a formação neológica de adjetivos*. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. *Modelos de análise Lingüística*. São Paulo, Contexto, 2009. p. 29-45.

JERÔNIMO, Gabriela Guimarães. "Coraçãomente: pensamento, pensamor. A neologia literária em substância, de Guimarães Rosa. A Margem- Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. Seção Estudos. Uberlândia, ano 4, n.7, p. 22-9.jan./jun.2011.

In: II SINALEL. II Simpósio de Letras e Linguística e I simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2011. Catalão. JERONIMO, Gabriela Guimarães; DE PAULA, Maria Helena. *As palavras e seus diversos reflexos: Guimarães Rosa e suas ousadas manipulações em neologismos no conto O espelho*.2011.

JÚDICE, Norimar. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, A.L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira – Processos de criação e contexto de uso*. Campinas: Ed. Mercado de Letras, 2013. p. 147-184.

KUNO, Susumu. *Sintaxe funcional. Anáfora, discurso e empatia*. hicago/Londres: The University of Chicago Press, 1987.

LEONEL, Maria Célia de Moraes. *A poesia em Magma*. Revista do Instituto Estudos Brasileiros. São Paulo: v. 41157-164, 196.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 81-94. Trama, v. 4, n. 7, p. 125-130, 1º Semestre de 2008.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO. Bruno Focas Vieira. *Itinerários*. Nº 33. Araraquara: jul./dez. 2011. p.233-242.

MACKENZIE, Jhon Lachlan. Funcional Linguistics. In: ALLAN, K. (ED.) *The Routledge Handbook of Linguistics*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2016, pp.485-499.

MARTIN, Jim. One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics and the Sydney School. In: ARTEMEVA Natasha; FREEDMAN, Aviva. (Eds.). *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Edmond, AB: Trafford, 2012. p. 31-77.

MARTINET, Andre. *Estúdios de sintaxis funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

MARTINET, André. *Elementos de Lingüística Geral*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1971.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (org.). *Diálogos Interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 139-158.

MORROW, Keith. Background to the CEF. In: Morrow, K.(eds) *Insight from the Common European Framework*. Oxford and New York, Oxford University Press, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática-história, teoria, análise e ensino*. São Paulo. UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. *PCN à luz do funcionalismo linguístico*. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, jan./jun. 2007, p.87-108.

PRAXEDES, Carmem Lúcia. P. *Quadro Comum Europeu de ensino-aprendizagem e avaliação de línguas – o que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?* Revista Philologus, n. 40 Disponível em: Acesso em: 11.ago.2020.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PEZATTI, Erolde Goreti. O funcionalismo em linguística IN: BENTES, Anna ristina; MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2011. p. 165-217.

QEVEHA, Jandir. *Parâmetros para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de língua estrangeira moderna*. Revista Trama, v. 4, n. 7, p. 125-130, 1º Semestre de 2008.

REIS, Jorge; OLIVEIRA, Daniele de; STICHINI, Catarina. *Os destinos de Gabriel 1*. Histórias com exercícios gramaticais e de interpretação textual. Português do Brasil QECR A1/A2. Lisboa: Lidel, 2017.

RIBEIRO, Luiza Novaes Telles. *À escuta da língua inarticulada em Guimarães Rosa*. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Numa Editora, 2020.

RODRIGES, Angela; ALVES, Ieda Maria (Orgs). *Gramática do Português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra*. Volume VI. São Paulo: Contexto, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROMANICHEN, Claudio. *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*. Curitiba: Positivo, 2010.

ROSCHEL NUNES, Elaine C.; LORKE, Franzisca. (2011). O problema da adequação dos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X*, v.2, pp. 40-60. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/22892>. Acesso em: 02/07/2020.

ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. 28. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

ROSA, João Guimarães. *Magma*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 132.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001. P. 11-20.

ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: *Primeiras Estórias*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., p. 79 – 85, 2001.

ROSA, João Guimarães. Entrevista. Entrevista concedida a Höllerer, Walter. Entrevista raríssima em Berlim (1962). *Televisão independente em Berlim*. Berlim. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ndsNFE6SP68^>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

ROTH, Audrey. *The research paper: process, form, and content*. 7. ed. Belmont: Wadsworth, 1994.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_. M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

SANTOS, Zaira Bomfante. SOLETRAS - Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Número 28 (jul.-dez 2014) ISSN: 2316-8838 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/soletras>. 2014. 1299.

SÉRIE CONTOS EXISTENCIAIS, DA CASA DO SABER. *5 contos existenciais: "A Terceira Margem do Rio" de Guimarães Rosa*, analisado por Noemi Jaffe. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZRoCGGMgfQ>. Acesso em: 23 de dez. de 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-40.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; Genres et types de discours: Considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org). *Les interactions lecture écriture*. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SILVA, Adriano Pereira da. ALMEIDA, Edna Lopes de, MIRANDA, Renata Sara Ferreira de. "A Terceira Margem do Rio – João Guimarães Rosa" análise. Revista Eletrônica de Educação e Ciência (REEC) – ISSN 2237-3462 - Volume 07 – Número 02– 2017.

SILVA, Ananias Agostinho da; TORRES, Maria Gorete Paulo. As sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos: concepções de egressos do curso de letra. *Revista Memento- Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR*. V. 2, n. 2, ago. - dez. 2011. P. 43-53

SINCLAIR, John McHardy. 1987. 'The Nature of the Evidence' in J. Sinclair (ed.) *Looking Up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. Collins ELT: 150-159.

TERCEIRA MARGEM DO RIO. Nelson Pereira dos Santos, roteiro baseado no conto do livro *Primeiras Estórias* (1962) de João Guimarães Rosa. 1994. Youtube. 1h40min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aye0VPN9B1Y>. Acesso em: 24 de out. de 2021. A TERCEIRA MARGEM DO RIO. Direção: Nelson Pereira dos Santos.

THOMPSON, G. Representing the world: the experiential metafunction. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, p. 76-115, 1987.

UNISALENTO. Site da Unisalento. Disponível em: <https://www.unisalento.it/>. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

VAN VALIN, Robert D., Jr. *Papéis semânticos e relações gramaticais [microform]*. [Washington, DC]: Distribuído pela ERIC Clearinghouse, 1990.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. (Tradução) Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.